

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID

**FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y
EDUCACIÓN**

**Dpto. de EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y MOTRICIDAD
HUMANA**



**La calidad de los procesos de comunicación en el aula
de Educación Física: un estudio sobre calidad del
discurso docente en profesorado de la Comunidad de
Madrid.**

Tesis doctoral presentada por

ÁNGELES LÓPEZ RODRÍGUEZ

Directores:

**D. Juan Luis Hernández Álvarez
D. Roberto Velázquez Buendía**

2012

Dedicado...

...A Juan Luis, por su paciencia, generosidad, y su preocupación porque las personas que trabajamos con él lo hagamos en las mejores condiciones posibles.

...A mi madre, por su dedicación a su familia y su pelea pacífica por mejorar las condiciones de vida de las mujeres, aun a costa de sentirse en muchas ocasiones incomprendida. ¡Tú sí que vales!

A los dos les une el hacer más fácil la convivencia a las personas que les rodeamos.

Agradecimientos

... A Carmen Fontecha, por tu paciencia y tus muchos años de dedicación y cariño a tus alumnas y a tus alumnos. Porque tu discurso afectivo nos dio alas para comenzar a volar por este sendero de la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física.

... A mi familia, por respetar con mucho cariño el grado de compromiso que durante muchos años he adquirido con mi profesión.

... A Teresa Bardisa y a Roberto Velázquez que tan generosamente se ofrecieron a codirigirme mi primer proyecto de tesis hace ya unos cuantos años, aunque finalmente se quedara en proyecto.

... A mis directores de tesis, Roberto Velázquez y Juan Luis Hernández, que con tanta paciencia y tacto han sabido guiarme en la elaboración de esta tesis.

... A mis compañeras y compañeros de la investigación sobre calidad de enseñanza y discurso docente de la que nació esta tesis. Gracias Roberto, Juan Luis, Clara, M^a Eugenia, Javier, Nacho, Ariel y Antonio.

... A Raquel Aguado, Raquelilla, como a mí me gusta llamarla, por tu dedicación a esta tesis y sobre todo por tu amistad.

... A Clara, por las buenas energías y el cariño que siempre transmites y que tanta falta hace en momentos delicados profesionales y personales.

... A Lourdes, por todos esos días y días de terapia entre clase y clase, que siempre terminan en unas risas y en muchas palabras de ánimo. Gracias por tu apoyo constante. Lo prometido es deuda... y ahora te toca a ti.

... A mis compañeras y compañeros de “desayunos mañaneros”, que tantos momentos agradables y de terapia me han hecho y me hacen pasar, y que permitían y permiten la vuelta al trabajo con pilas fisiológicas y emocionales recargadas. Gracias Vicente, Juan, Javier, Juan Luis, Raquel, M^a Eugenia, Lourdes, M^a José, Mario...

... Al profesorado participante en esta investigación, y a sus alumnas y alumnos, por su disponibilidad para ser analizado. Sin su colaboración habría sido imposible realizar esta tesis.

... A mis alumnas y alumnos, por la cantidad de cosas buenas y no tan buenas que me hacen vivir en el día a día.

... A las Solera, por su paciencia ante tantos “noes” relacionados con mi dedicación a la tesis, ¡chicas sois incombustibles y os quiero un montón!

... A Veleta, porque efectivamente “una aprende la sutil diferencia...”

... Y en general, a todas las personas que me han aconsejado, orientado, mimado, y que no he citado expresamente en estos agradecimientos.

... Chicas, va por todas vosotras, compañeras de disfrutes y sufrimientos en este largo y permanente camino de ir cerrando etapas, ¡Raquel, Lourdes, M^a José, Ana, yo ya lo he hecho... no os digo nada más, solo que mucho ánimo, y por supuesto todo mi apoyo!

Índice

Índice	7
Índice de tablas.....	10
Índice de figuras.....	17
INTRODUCCIÓN.....	19
Capítulo 1. ORIGEN, OBJETO Y RAZONES DEL ESTUDIO.....	22
Capítulo 2. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL. CALIDAD Y EDUCACIÓN.....	26
2.1. Políticas educativas y calidad de la educación.....	34
2.1.1. La calidad en las últimas leyes de educación en España.....	40
2.2. Centros de enseñanza y calidad de la educación.....	48
2.2.1. Las Escuelas Eficaces.....	49
2.2.2. La Mejora de la Escuela.....	55
2.2.3. La Mejora de la Eficacia Escolar (MEE)	57
2.3. El aula y la calidad de la educación.....	62
2.3.1. Procesos de enseñanza y paradigmas del análisis de la enseñanza.....	63
2.3.2. La calidad y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.....	78
2.3.2.1. Estudios sobre los estilos de enseñanza.....	82
2.3.2.2. Una nueva dimensión: el análisis del discurso docente a través de las tareas como unidad de análisis de la interacción docente-discente.....	102
2.3.2.3. Instrumentos para la observación y posterior análisis de la interacción docente-discente.....	124
Capítulo 3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	138
Capítulo 4. METODOLOGÍA	140
4.1. Planteamiento de la investigación.....	143
4.2. Participantes.....	148
4.2.1. Profesorado.....	148
4.2.2. Alumnado.....	149

4.3. Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos.....	150
4.3.1. La observación estructurada.....	151
4.3.1.1. Las categorías utilizadas en la observación y análisis del discurso docente....	154
4.3.1.2. Los instrumentos utilizados en el registro y análisis del discurso docente.....	158
4.3.1.2.1. Instrumento de transcripción y análisis del discurso del profesorado.....	158
4.3.1.2.2. Instrumentos para el discurso docente en el inicio de la sesión.....	160
4.3.1.2.3. Instrumentos para el discurso docente en el desarrollo de la sesión.....	163
4.3.1.2.4. Instrumentos para el discurso docente en el final de la sesión.....	167
4.3.1.2.5. Instrumento que recoge datos cualitativos sobre el discurso del docente.....	170
4.3.2. La encuesta a través del cuestionario.....	171
4.3.2.1. La encuesta al profesorado.....	172
4.3.2.2. La encuesta al alumnado.....	174
4.4. Tratamiento de los datos de la investigación.....	177
4.5. Previsión ética.....	177
Capítulo 5. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	179
5.1. Características del discurso docente y tipo de información que da el profesorado.....	185
5.1.1. Características del discurso en la sesión de clase.....	186
5.1.1.1. El discurso del profesorado de E. Primaria.....	186
5.1.1.2. El discurso del profesorado de E. Secundaria.....	188
5.1.1.3. Los discursos del profesorado de E. Primaria y E. Secundaria.....	190
5.1.2. Características del discurso en el inicio de la sesión.....	191
5.1.3. Características del discurso en el desarrollo de la sesión.....	196
5.1.3.1. La presentación de las tareas.....	199
5.1.3.2. La conducción de las tareas.....	205
5.1.3.3. La evaluación de las tareas.....	216
5.1.3.4. Síntesis de resultados de la fase de desarrollo de la sesión.....	222
5.1.4. Características del discurso en el final de la sesión.....	224
5.2. Percepción del alumnado sobre el discurso docente.....	229
5.2.1. Presentación de las tareas.....	230
5.2.2. Conducción de las tareas.....	234
5.2.2.1. La interacción del docente con el grupo.....	235
5.2.2.2. La interacción directa con un alumno o alumna.....	237

5.2.3. Evaluación de las tareas.....	245
5.3. Percepción del profesorado sobre el contenido de su discurso docente.....	252
5.3.1. Presentación de las tareas.....	253
5.3.2. Conducción de las tareas	257
5.3.3. Evaluación de las tareas.....	261
5.4. Relación entre la percepción que el profesorado tiene de su discurso y la realidad del mismo.....	266
5.4.1. Presentación de las tareas.....	268
5.4.2. Conducción de las tareas.....	269
5.4.3. Evaluación de las tareas.....	273
5.5. Relación entre la percepción que el alumnado tiene del discurso del profesorado y la realidad del mismo.....	276
5.5.1. Presentación de las tareas.....	276
5.5.2. Conducción de las tareas.....	278
5.5.3. Evaluación de las tareas.....	283
Capítulo 6. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	286
Capítulo 7. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN	296
BIBLIOGRAFÍA.....	299
ANEXOS.....	321

INDICE DE TABLAS

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL. CALIDAD Y EDUCACIÓN

Tabla 1. Factores determinantes de la eficacia en las escuelas, en Sammons y colaboradores (1995).....	54
Tabla 2. Factores de mejora de la eficacia escolar aportados por las diferentes tradiciones.....	60
Tabla 3. Los estilos propuestos por Bennett (1979, pp. 72-74).....	88
Tabla 4. Tipología del profesorado desde un modelo pentadimensional del análisis del discurso (Martínez-Otero, 2004, p. 175).....	107
Tabla 5. Estudios descriptivos y experimentales de CR en su dimensión referida al objetivo (Ramírez Macías, 2003).....	114
Tabla 6. Resumen de las aportaciones del análisis del discurso del entrenador (según Sánchez, D. y Viciano, J., 2002).....	120
Tabla 7. Sistema de categorías para el análisis de la interacción de Flanders (1977).....	132

METODOLOGÍA

Tabla 8. Fases de la investigación y acciones realizadas en cada fase.....	147
Tabla 9. Características de la población de estudio utilizada en la Investigación.....	149
Tabla 10. Características de la muestra compuesta por 1006 alumnos y alumnas.....	149
Tabla 11. Datos de las grabaciones relacionados con la muestra.....	153
Tabla 12. Primera propuesta del <i>Sistema de categorías</i> específicas para cada fase.....	155
Tabla 13. Propuesta definitiva del <i>Sistema de categorías</i> utilizado para el análisis del discurso docente.....	156
Tabla 14. Instrumento que permite la transcripción y el análisis del contenido del discurso docente.....	159
Tabla 15. Instrumento que permite la recogida de datos individual referida al discurso docente en el <i>inicio de la sesión</i>	160

Tabla 16. Instrumento que permite la recogida categorizada de datos individual (tiempo y frecuencia) referida al discurso docente en el <i>inicio de la sesión</i>	161
Tabla 17: Instrumento que permite tener una información comparativa y global referida al discurso docente en el <i>inicio de la sesión</i>	161
Tabla 18: Instrumento que permite tener una información categorizada, comparativa y global (frecuencia) referida al discurso docente en el <i>inicio de la sesión</i>	163
Tabla 19: Instrumento que permite la recogida de datos individual referida al discurso docente en las fases de <i>presentación, conducción y evaluación de las tareas</i> (N= frecuencia; T= tiempo, duración de la intervención)	164
Tabla 20: Instrumento que permite tener una información comparativa del discurso del profesorado en la fase de <i>presentación de las tareas</i> , con relación al tiempo empleado (T)	166
Tabla 21: Instrumento que permite la recogida de datos individual referida al discurso docente del <i>final de la sesión</i>	167
Tablas 22: Instrumento que permite la recogida categorizada de datos individual (tiempo y frecuencia) referida al discurso docente del <i>final de la sesión</i>	168
Tablas 23: Instrumento que permite tener una información global referida al discurso docente del <i>final de la sesión</i>	168
Tabla 24: Instrumento que permite tener una información categorizada, comparativa y global (tiempo) referida al discurso docente del <i>final de la sesión</i>	169
Tabla 25: Modelo de ficha para recabar datos cualitativos sobre el discurso del docente observado.....	170

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Tabla 26: Niveles de concreción utilizados para presentar y analizar los resultados.....	185
Tabla 27: Comparación de la frecuencia con la que aparecen las categorías en E. Primaria y su duración.....	187
Tabla 28: Comparación de la frecuencia con la que aparecen las categorías en E. Secundaria y su duración.....	189
Tabla 29: Comparación de las categorías más y menos utilizadas en ambas etapas, en función de la frecuencia.....	190

Tabla 30: Comparación de las categorías más y menos utilizadas en ambas etapas, en función de la duración.....	191
Tabla 31: Media de los porcentajes relacionados con la forma que tienen los docentes de dirigirse al alumnado, frecuencia de las intervenciones y tiempo utilizado en la <i>fase de inicio de la sesión</i>	192
Tabla 32: Porcentajes de profesorado que atiende en su discurso aspectos fundamentales en la fase de <i>inicio de la sesión</i>	193
Tabla 33: Porcentajes de las categorías predominantes en el discurso del profesorado en la fase de <i>inicio de la sesión</i>	194
Tabla 34: Porcentajes medios de la frecuencia de intervenciones y tiempo utilizado por cada docente en cada fase del ciclo de la tarea.....	197
Tabla 35: Datos comparativos de la <i>Situación</i> de las tres fases del ciclo de la tarea.....	198
Tabla 36: Frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente con relación a <i>la situación</i> en la <i>presentación de las tareas</i>	200
Tabla 37: Frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente con relación al contenido de la información en la <i>presentación de las tareas</i>	201
Tabla 38: Frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente relacionado con la forma en la que transmite la información durante la <i>conducción de las tareas</i>	206
Tabla 39: Frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente con relación al contenido de la información en la <i>conducción de las tareas</i>	208
Tabla 39.1: Frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente de parte del contenido de la información en la <i>conducción de las tareas</i>	210
Tabla 39.2: Frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente de parte del contenido de la información en la <i>conducción de las tareas</i>	213
Tabla 40: Frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente relacionado con la <i>situación</i> durante la <i>evaluación de las tareas</i>	217

Tabla 41: Porcentajes de frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente relacionado con el <i>contenido de la información</i> durante la <i>evaluación de las tareas</i>	219
Tabla 42: Media de los porcentajes relacionados con los docentes que utilizan cada posibilidad al dirigirse al alumnado, frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado en la <i>fase de final de la sesión</i>	224
Tabla 43: Datos cualitativos relacionados con el profesorado que utiliza cada contenido de la información en la <i>fase final de la sesión</i>	225
Tabla 44: Porcentajes de frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente relacionado con el <i>contenido de la información</i> , durante la <i>fase final de la sesión</i>	226
Tabla 45: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la opinión general del alumnado referida a la <i>presentación de las tareas</i>	231
Tabla 46: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la opinión del alumnado en función del género referidos a la <i>presentación de las tareas</i>	232
Tabla 47: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la opinión del alumnado en función de la edad, referidas a la <i>presentación de las tarea</i>	233
Tabla 48: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la opinión general del alumnado en función del género y del curso, referidas a la frecuencia de intervención del profesorado en la <i>conducción de las tareas</i>	235
Tabla 49: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la finalidad de la intervención del profesorado al dirigirse a todo el grupo en la <i>conducción de las tareas</i>	236
Tabla 50: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la finalidad de la intervención del profesorado al dirigirse de forma individual al alumnado en la <i>conducción de las tareas</i> . Opinión general.....	238
Tabla 51: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la finalidad de la intervención del profesorado al dirigirse de forma individual al alumnado en la <i>conducción de las tareas</i> . Opinión según género.....	240
Tabla 52: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la finalidad de la intervención del profesorado al dirigirse de forma individual al alumnado en la <i>conducción de las tareas</i> . Opinión según edad.....	240

Tabla 53: Porcentajes de las respuestas relacionadas con el <i>feedback</i> que el docente da cuando se dirige de forma individual al alumnado en la <i>conducción de las tareas</i> . Opinión general.....	242
Tabla 54: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la finalidad de la intervención del profesorado al dirigirse de forma individual al alumnado en la <i>conducción de las tareas</i> . Opinión según género.....	243
Tabla 55: Porcentajes de las respuestas, en función de la edad, relacionadas con el <i>feedback</i> que el docente da cuando se dirige de forma individual al alumnado en la <i>conducción de las tarea</i>	244
Tabla 56: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la opinión general del alumnado, en función del género y del curso, referidas a la frecuencia con la que el profesorado realiza la <i>evaluación de las tareas</i>	246
Tabla 57: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la finalidad de la intervención del profesorado al dirigirse a todo el grupo en la <i>evaluación de las tareas</i> . Opinión general.....	248
Tabla 58: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la opinión de los chicos y chicas sobre la finalidad de la intervención del profesorado al dirigirse a todo el grupo en la <i>evaluación de las tareas</i>	249
Tabla 59: Porcentajes de las respuestas, en función de la edad, relacionadas con el <i>feedback</i> evaluativo que el docente da cuando se dirige al alumnado en la <i>evaluación de las tareas</i>	250
Tabla 60: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la opinión general del profesorado referida a la frecuencia y la finalidad de sus intervenciones en la <i>presentación de las tareas</i>	254
Tabla 61: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la opinión del profesorado referida a la frecuencia y la finalidad de sus intervenciones en la <i>presentación de las tareas</i> . Años de experiencia.....	255
Tabla 62: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la opinión del profesorado referida a la frecuencia y la finalidad de sus intervenciones en la <i>presentación de las tareas</i> . Etapa educativa.....	256
Tabla 63: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la finalidad de la intervención del profesorado al dirigirse de forma individual al alumnado en la <i>conducción de las tareas</i> . Opinión general, experiencia, etapa educativa y género.....	258

Tabla 64: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la percepción del profesorado sobre la frecuencia de la finalidad del contenido del discurso en la <i>evaluación de las tareas</i> . Opinión general.....	261
Tabla 65: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la percepción del profesorado sobre la frecuencia de la finalidad del contenido del discurso en la <i>evaluación de las tareas</i> . Años de experiencia.....	263
Tabla 66: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la percepción del profesorado sobre la frecuencia de la finalidad del contenido del discurso en la <i>evaluación de las tareas</i> . Etapa educativa.....	264
Tabla 67: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la percepción del profesorado sobre la frecuencia de la finalidad del contenido del discurso en la <i>evaluación de las tareas</i> . Género.....	265
Tabla 68: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la opinión general del profesorado referida a la frecuencia y la finalidad de sus intervenciones en la <i>presentación de las tareas</i>	268
Tabla 69: Frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente con relación al contenido de la información en la <i>presentación de las tareas</i> . Realidad del discurso.....	268
Tabla 70: Frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente con relación al contenido de la información en la <i>conducción de las tareas</i> . Realidad del discurso.....	270
Tabla 71: Porcentajes de la percepción de los docentes relacionados con la finalidad de la intervención del profesorado al dirigirse de forma individual al alumnado en la <i>conducción de las tareas</i> . Opinión general, experiencia, etapa educativa y género.....	271
Tabla 72: Porcentajes de frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente relacionado con el <i>contenido de la información</i> durante la <i>evaluación de las tareas</i> . Realidad del discurso.....	274
Tabla 73: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la percepción del profesorado sobre la frecuencia de la finalidad del contenido del discurso en la <i>evaluación de las tareas</i>	275
Tabla 74: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la opinión general del alumnado referidos a la <i>presentación de las tareas</i>	277
Tabla 75: Frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente con relación a parte del contenido de la información en la <i>presentación de las tareas</i> . Realidad del discurso.....	278

Tabla 76: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la finalidad de la intervención del profesorado al dirigirse a todo el grupo en la <i>conducción de las tareas</i>	279
Tabla 77: Frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente con relación a parte del contenido de la información en la <i>conducción de las tareas</i> . Realidad del discurso.....	280
Tabla 78: Porcentajes de algunas de las respuestas relacionadas con la finalidad de la intervención del profesorado al dirigirse de forma individual al alumnado en la <i>conducción de las tarea</i>	281
Tabla 79: Porcentajes de algunas de las respuestas relacionadas con el <i>feedback</i> que el docente da cuando se dirige de forma individual al alumnado en la <i>conducción de las tareas</i>	282
Tabla 80: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la opinión del alumnado referidos a la frecuencia con la que el profesorado realiza la <i>evaluación de las tarea</i>	283
Tabla 81: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la finalidad de la intervención del profesorado al dirigirse a todo el grupo en la <i>evaluación de las tareas</i> . Opinión general.....	284
Tabla 82: Porcentajes de frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente relacionado con el <i>contenido de la información</i> durante la <i>evaluación de las tareas</i> . Realidad del discurso.....	284

INDICE DE FIGURAS

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL Y RAZONES DEL ESTUDIO

Figura 1. Modelo del pensamiento y la actividad del maestro. En Clark y Petterson (1990).....	65
Figura 2. Modelo para el estudio de la enseñanza en el aula. Dunkin y Biddle (1974).....	68

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Figura 3. Situación en la fase de evaluación.....	218
Figura 4. Percepción del profesorado según los años de experiencia, referida a la frecuencia y la finalidad de sus intervenciones en la <i>presentación de las tareas</i>	254
Figura 5. Percepción del profesorado referida a la frecuencia y la finalidad de sus intervenciones en la <i>presentación</i> <i>de las tareas</i> , atendiendo a la categoría de <i>siempre</i>	256

Introducción

Introducción

La investigación realizada trata de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza, a través del estudio efectuado sobre los procesos de comunicación que se establecen en el aula. En concreto, focaliza su atención en el análisis del discurso docente del profesorado que participa en la investigación, y que pertenece a centros educativos de la Comunidad de Madrid.

Aunque el origen, objeto y razones del estudio se desarrollan en el primer capítulo, se puede señalar, que esta investigación trata de asentar las bases para el largo camino que supone intentar comprender la influencia que los comportamientos instructivos del profesorado, en este caso relacionado con el discurso docente, tienen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. La finalidad perseguida gira en torno a lograr una mayor eficacia en el desarrollo de competencias relacionadas con el aprendizaje del alumnado.

Para ello, se estudia el discurso docente, y se intenta describir la realidad de dicho discurso, teniendo como base una propuesta de categorías que entendemos deberían estar presentes en un discurso de calidad. Pero además, esta información se complementa con la percepción que tienen tanto el profesorado como el alumnado sobre el objeto de estudio, decisión justificada al ser los protagonistas principales de los procesos de comunicación en el aula.

La tesis está estructurada en seis capítulos, iniciándose con esta Introducción y completándose con las *referencias bibliográficas* y todos los *anexos* relacionados con la investigación.

En el *primer capítulo* se intenta justificar la elección del objeto de estudio de esta tesis, basándonos tanto en la importancia que tienen los procesos de comunicación en el aula como aspecto determinante del proceso de enseñanza y aprendizaje, como en el escaso número de investigaciones en las que se ha abordado este tema.

En el segundo capítulo hemos desarrollado todo el marco teórico conceptual sobre *Calidad y educación*. Si bien es verdad que el análisis del discurso docente está relacionado con el aula, pensamos que es imprescindible contextualizar el momento y las tendencias en las que se ha desarrollado este análisis.

Así, para llegar al estudio de los procesos de comunicación en el aula relacionados con la calidad de la enseñanza, hablamos antes de lo que se ha considerado *la calidad y la mejora de la calidad de la enseñanza* en el siglo anterior, en el que comienza a reflexionarse sobre la importancia no solo de una generalización de la educación, sino de un segundo reto que se centra en conseguir *una educación de calidad*. Y para ello, no solo se aplican medidas a nivel de políticas educativas, sino que se valora la calidad de los centros de

enseñanza en los que se desarrollan esas políticas educativas en un contexto más cercano a la actuación del profesorado en el aula.

Así, presentamos también los movimientos que relacionados con la calidad de los centros educativos hicieron posible el desarrollo posterior de investigaciones asociadas al funcionamiento del aula y al estudio de diferentes aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, buscando siempre la mejora de la calidad de la enseñanza. Es en este último nivel en el que se centra el estudio que se presenta en esta tesis.

Si en los anteriores capítulos se trataba de exponer el marco teórico de la investigación y presentar los antecedentes de la misma, en el tercer capítulo se presentan los objetivos que guían esta investigación. El *cuarto capítulo* se dedica a mostrar y justificar toda la información referente a la metodología de la investigación. Se expone el planteamiento de la investigación que permite contextualizar el desarrollo del estudio realizado, presentando desde los objetivos que perseguimos hasta las técnicas e instrumentos que hemos utilizado para la recogida y análisis de los datos y su tratamiento posterior, todo ello intentando comunicar también el porqué de todas las decisiones tomadas.

En el *capítulo quinto* se presentan y analizan los resultados obtenidos en la investigación, siguiendo una estructura relacionada con los objetivos del estudio que hemos llevado a cabo. El análisis y la discusión de los datos se inicia con la descripción de las características y el tipo de información que el docente da en las sesiones analizadas, para continuar con la percepción que tanto el profesorado como el alumnado participante tienen del discurso docente. Cerramos este capítulo con la comparación entre la realidad y la percepción de los implicados.

El *capítulo sexto* recoge las conclusiones a las que hemos llegado en la investigación y que han sido estructuradas en torno a los objetivos que teníamos planteados, con el fin de facilitar una mejor comprensión de los resultados obtenidos en el estudio.

En el *capítulo séptimo* se reflexiona sobre las limitaciones o debilidades con las que nos hemos ido encontrando a lo largo del desarrollo de la investigación y que de alguna manera dejan las puertas abiertas a futuras líneas de investigación, proponiendo finalmente algunas orientaciones para aplicar en la formación inicial y permanente del profesorado.

Cierran el documento las *referencias bibliográficas*¹ y los *anexos*. Las primeras son las que han sido utilizadas y citadas, respetando la normativa académica existente, dejando sin incluir otras muchas que nos han servido para formarnos, desarrollar la investigación e ir construyendo este documento final de tesis. Los segundos, recogen todo el material que informa sobre diferentes instrumentos, resultados, análisis, etc., que no han sido aportados durante la redacción de esta tesis, pero sí referenciados.

¹ Se ha tomado como referencia las normas APA (5ª versión)

Capítulo 1

Origen, objeto y razones del estudio

... En general, los intereses en educación se han centrado básicamente en otros aspectos del proceso educativo. ... De hecho, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha investigado bastante desde la psicología educativa, centrando el objeto de estudio básicamente en las distintas variables que afectan el rendimiento escolar y particularmente el comportamiento del educando. En cuanto a comunicación, se ha puesto mayor interés en la influencia de los medios de comunicación social en el aprendizaje escolar, más que en la comunicación misma con el aporte de sus disciplinas (Cabrera, 2003, p.2)

Origen, objeto y razones del estudio

Identificar el porqué de la realización de esta tesis es una tarea ligada a mi propia experiencia vital. Desde hace bastantes años me dedico a compartir mi experiencia y mi conocimiento con diferentes personas, siempre relacionadas con la Educación física y el deporte.

Empecé con niñas y niños de cuatro años y actualmente estoy ligada a la enseñanza en el entorno universitario. En este largo trayecto he sido profesora de Educación Física en colegios, en institutos, entrenadora de distintos deportes, responsable de formación de entrenadoras y entrenadores de baloncesto y en la actualidad, como ya he comentado, mi dedicación profesional está relacionada con la formación del futuro profesorado de Educación Física en colegios e institutos, o con la de profesionales relacionados con el campo de las Ciencias de la actividad física y el deporte.

No sé si pensar que todo ello me ha llevado a acercarme, interesarme, e incluso, en muchos momentos, apasionarme con el mundo de la didáctica y el estudio de sus aspectos relevantes, o que he ido eligiendo este camino hasta estar en mi posición actual desde la que puedo contribuir a la formación de alumnas y alumnos en temas relacionados con todo tipo de necesidades que surgen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

No sería justo olvidar la tradición familiar unida a la docencia, las influencias de mis profesoras y profesores, de mis *colegas* en los distintos colegios e institutos, y en concreto, en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación y en el Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana al que pertenezco, en el que existen brillantes profesionales que se dedican al campo de la didáctica. En fin, será por ello que al final estoy haciendo el trabajo, no sé si el más serio, pero desde luego sí el más arduo de los que hasta ahora he hecho de investigación.

Posiblemente no sea algo muy extraño, pero en mi caso, una de las decisiones más difíciles de tomar cuando decidí *embarcarme* en este proyecto fue la elección del objeto de estudio. De hecho, hace ya algún que otro año presenté mi primer proyecto de tesis cuyo tema no tenía mucho que ver con el que ahora he desarrollado.

Cuando retomé la idea de presentar la tesis el problema volvió a surgir, ¿cómo enfocar la investigación hacia una parte mínima del universo que supone el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en Educación Física? Finalmente, mi decisión se encaminó hacia el estudio de los procesos de comunicación en el aula, ya que además de la influencia de pertenecer al Grupo de Investigación en Enseñanza y Evaluación de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Autónoma de Madrid (GIEEAFyD-UAM), estaba mi

propia convicción sobre la importancia que tiene la comunicación como uno de los aspectos esenciales en el éxito de la interacción docente-discente.

La certeza de que la comunicación es un punto clave que puede facilitar o entorpecer en gran medida el aprendizaje del alumnado, es algo que he constatado año tras año en mi vida profesional relacionada con la enseñanza de la Educación Física, la formación de profesorado y la de monitores deportivos. Como apuntan Grós y Romañá (2004), un buen docente sabe lo que tiene que enseñar de una materia, sabe cómo enseñarlo, motiva y estimula al alumnado, y finalmente, se comunica bien con las alumnas y los alumnos.

Numerosas investigaciones, desde hace años, intentan valorar la actuación del profesorado en su interrelación con el alumnado, defendiendo la importancia que tiene que el docente sea un buen comunicador, además de otras competencias. El problema es que muchas de las investigaciones realizadas enfocan sus indagaciones hacia el estudio del *feedback* que el profesorado da en la fase de conducción de la tarea de manera cuantitativa, preocupándose en menor medida o no interesándose ni por los otros momentos que existen en la comunicación de la tarea (antes y después de su desarrollo), ni por la calidad de la información que se está dando en estas tres fases.

Como defienden Castellá, Comelles, Cros y Vilá (2007), “el análisis del discurso en el aula sirve para que el docente pueda conocer más a fondo su propia actividad, en un proceso de investigación-acción, y para que el pedagogo y el planificador puedan resolver problemas y adaptar la enseñanza a los retos y a las circunstancias tan rápidamente cambiantes de la sociedad actual” (p.17).

Entendemos que el campo es inmenso, los factores numerosos, no hay un consenso entre las teorías implícitas y explícitas en las que se apoyan los modelos de lo que se considera un profesor o profesora de calidad, y en concreto, un comunicador de calidad; tampoco existe acuerdo en cuáles son los factores que determinan una buena calidad de la enseñanza. Todo ello hace que entendamos que el objeto de estudio elegido puede tener una gran relevancia social.

En este marco, como comentaba, la posibilidad de formar parte del grupo de investigación acabó centrando la tesis. En efecto, el inicio de esta andadura se enmarca en una investigación realizada en el año 2004, al amparo de la Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales y Económicas, impulsada por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid², dirigida por el Dr. D. Roberto Velázquez, de la que formé parte como componente del grupo de investigadoras e investigadores GIEEFyD-UAM, y que me facilitó mucho el camino para iniciar mi investigación. El estudio realizado se centraba en el análisis del discurso docente en sesiones de Educación Física, coincidiendo con mi objeto de estudio.

² Orden 5989/2002, de 15 de noviembre, publicada en el B.O.C.M. del 12 de diciembre de 2002.

Esta investigación, como comentaba, abrió la puerta a la efectuada en esta tesis, en la que se realiza una nueva estructuración del análisis del discurso para intentar obtener nuevos datos de los procesos de comunicación que se establecen en las sesiones de Educación Física (EF), y se introduce el factor tiempo en el análisis del discurso. En efecto, la nueva estructuración nos llevó a través de unidades de análisis más concretas y ligadas a la intencionalidad que adquiriría el discurso en cada momento, a obtener nuevos datos de los procesos de comunicación que se establecían en las sesiones de Educación Física (EF). Por otra parte, decidimos introducir la variable tiempo y valorar si era determinante en el análisis del discurso.

En concreto, el objeto de esta tesis se centra en los procesos de comunicación que se dan entre el docente y el discente como uno de los aspectos que puede mejorar significativamente la calidad de la enseñanza, analizando para ello el discurso docente en sesiones reales de EF en un intento de "...describir la enseñanza tal como es, tal como se observa día tras día, en clases reales donde forcejean profesores y alumnos con los problemas de la pedagogía y del aprendizaje" (Dussault, 1973).

Partimos del estudio del discurso utilizando el Sistema de categorías realizado en la investigación citada del grupo GIEEAFyD-UAM donde intentamos definir las características y el tipo de información que debería recoger el discurso de un *profesorado idóneo* en relación con la comunicación. A través de las categorías propuestas, pretendemos analizar la actuación del profesorado en cuanto a la comunicación de la tarea, centrándonos, por una parte, en si lo hace o no, y en la frecuencia y duración que tienen sus intervenciones asociadas a cada categoría, y por otra, en la calidad de la información que transmite.

En definitiva, intentamos describir y analizar el discurso del profesorado en las sesiones de Educación Física grabadas, pero además pretendemos también conocer y describir tanto la percepción que el docente tiene de su discurso, como la que tiene el alumnado del discurso del profesorado en las sesiones de EF, al ser ambos protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se desarrolla el discurso analizado. Finalmente, compararemos y analizaremos los resultados obtenidos de la *realidad* del discurso, con la percepción que tienen tanto docentes como discentes de dicho discurso, ya que entendemos que éste debe ser el punto de partida para intervenir en la formación inicial y permanente del profesorado.

Capítulo 2

Marco teórico-conceptual. Calidad y Educación

Capítulo 2: Marco teórico-conceptual. Calidad y Educación.....	26
2.1. Políticas educativas y calidad de la educación....	33
2.1.1. La calidad en las últimas leyes de educación en España.....	39
2.2. Centros de enseñanza y calidad de la educación	47
2.2.1. Las Escuelas Eficaces	48
2.2.2. La Mejora de la Escuela.....	54
2.2.3. La Mejora de la Eficacia Escolar (MEE).....	56
2.3. El aula y la calidad de la educación.....	61
2.3.1. Procesos de enseñanza y paradigmas del análisis de la enseñanza.....	62
2.3.2. La calidad y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.....	77
2.3.2.1. Estudios sobre los estilos de enseñanza.....	81
2.3.2.2. Una nueva dimensión: el análisis del discurso docente a través de las tareas como unidad de análisis de la interacción docente-discente.....	101
2.3.2.3. Instrumentos para la observación y posterior análisis de la interacción docente-discente.....	123

Calidad y Educación

“... Sin embargo, estamos lejos de conseguir una cierta univocidad en el término. No todos entienden lo mismo por lo bueno y excelente, ni están de acuerdo en la forma de conseguirlo y medirlo. Y es que tras el término calidad se reflejan planteamientos e ideologías distintas, resultado de la carga de valores que conlleva y que lo sitúan en una perspectiva de relativismo” (Gairín, 1999, p. 11)

... Una y otra vez, una y otra vez, es necesario rendirse ante la evidencia del relativismo de los conceptos en Educación. Como pone de manifiesto Doherty (2008), después de una vida dedicada a la educación y a su evaluación, dicho relativismo se aprecia en conceptos claves como el de calidad, ya que ante el interrogante de qué es, el autor matiza que “no hay una respuesta simple a esta pregunta, ya que la calidad, como la belleza, es subjetiva. Una cuestión de criterio personal” (p. 256). Afirmaciones de este tipo, conducen en la mayoría de los casos, a la necesidad de definir y acotar muy bien la posición que se tiene de partida cuando se quiere hablar de algún aspecto concreto, que por supuesto, parte de algún concepto mucho más global ubicado en una realidad compleja.

En nuestra opinión, esta diversidad no es nociva, porque es el resultado de una variedad de opiniones y tendencias que se pueden dar en el entorno democrático en el que vivimos, aunque en el caso de la educación sería deseable un consenso mayor y más estable en las políticas educativas, que posibilitaran el desarrollo final de las medidas puestas en marcha, así como el análisis de sus consecuencias y la evaluación de todo el proceso.

Como ya anticipábamos con la cita de Doherty, el término calidad, y en concreto *calidad en educación*, es uno de los exponentes de esta problemática compleja, impregnando actualmente el marco conceptual educativo. Su polisemia es fruto de las diferentes tendencias ideológicas que sustentan uno u otro enfoque y que provocan un punto de partida distinto desde el que planificar la realidad educativa, plantear medidas para conseguir los objetivos que se tienen, valorar los resultados y poner en marcha nuevos planes de mejora, globales o referidos a alguno de los ámbitos educativos (políticas de mercado o políticas comunitarias, educación o no en valores y en qué valores; igualdad de oportunidades; equidad; inclusión o exclusión; autonomía de centros o un nuevo modelo centralizado; profesorado...). En efecto, como señalan Penney, Brooker, Hay, y Gillespie (2009), la comprensión de la calidad está destinada a ser enmarcada en relación con la política dominante y los discursos políticos.

De hecho, en el informe internacional de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) *Escuelas y calidad de la enseñanza*, al que posteriormente haremos referencia, se planteó la imposibilidad de proponer una definición de calidad atendiendo a la dimensión internacional del informe y se optó por “una perspectiva más independiente que

reconociese, como punto de partida, la variedad de interpretaciones de la calidad así como la gama de condiciones existentes en los diferentes países de la OCDE” (OCDE, 1991, p.16). Adoptando esta idea como principio básico, desde 1992 este organismo publica *Education at a Glance: OECD Indicators*, en el que anualmente se recogen los resultados del estudio comparativo del funcionamiento de los sistemas educativos de los países miembros, centrando cada año sus objetivos en alguno de los distintos aspectos de la educación: participación y rendimiento escolar, gasto, formación continua o condiciones para el alumnado y el profesorado.

Fue en el año 1995 cuando la OCDE, en su informe anual, definió una educación de calidad como aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta”. Este planteamiento supuso un punto de inflexión que marcó una nueva tendencia en la búsqueda de la calidad de la educación, y que perdura en el tiempo, como observamos en la opinión que destaca Abraham (2008) al referirse a la educación de calidad como aquella que “logra la construcción de saberes y conocimientos, valores y actitudes adecuados para un desarrollo de sujetos libres, activos, críticos y conscientes”. Cada año se investigan nuevos temas, aunque todos giran alrededor del objetivo prioritario de establecer políticas que hagan más efectiva la enseñanza, sin olvidar la necesidad de buscar recursos que permitan el desarrollo de dichas políticas.

Tal vez, la medida más significativa de la importancia de la educación en el seno de la OCDE, haya sido la creación de la Dirección de Educación (OCDE, 2002), como organismo que expresamente se dedica al ámbito de la educación en el contexto de la globalización, buscando, como ya hemos comentado, la mejora de la calidad de la educación, y exigiendo una eficiencia y eficacia en la utilización de los recursos puestos a disposición de los gobiernos de los países miembros. En la actualidad, en estos tiempos de crisis, pero a la vez de expansión de los sistemas educativos desde hace una década, el tema de la eficiencia en la educación o el interés por saber cómo se organizan y cómo se financian los sistemas educativos, valorando el grado de eficiencia que tienen, ocupa los esfuerzos de los responsables de los diferentes países miembros. La intención es clara: invertir recursos escasos para expandir los sistemas educativos (OCDE, 2009).

Aún así, y aunque a lo largo de los años hayan existido unas directrices que intentan conseguir una misma línea en las políticas educativas de los diferentes estados miembros, la complicada realidad educativa en cada país, es interpretada siempre desde un enfoque socio-político y económico predominante. En este marco, para conseguir la calidad de la educación se formulan diferentes propuestas prácticas que pueden llegar a ser contradictorias con las de otros enfoques, aunque desde todas se persiga la tan traída y llevada *calidad de la educación*.

Centrándonos en España, por ejemplo, en el documento sobre Centros educativos y calidad de la enseñanza (MEC, 1994) donde se recogían setenta y siete medidas dirigidas a mejorar ésta como uno de los objetivos prioritarios

de la LOGSE, se señalaba la complejidad de definir la calidad de la enseñanza y de evaluarla, atendiendo a los múltiples factores de los que depende.

No es fácil definir la calidad de la enseñanza y establecer los oportunos ítems para evaluarla. Se trata de un concepto complejo, con diversidad de aspectos. La calidad de la enseñanza tiene que ver con diferentes elementos del sistema educativo y con las interacciones que entre ellos se establecen. Es, además, un concepto relativo, no intemporal o absoluto: la educación es juzgada satisfactoria, o de calidad, según lo que se espere y se pida de ella, en relación, además, con un determinado contexto concreto, con unos determinados fines y expectativas sociales. (p. 19)

Significativo nos parece también el comentario que Gil (2003) realiza diez años después valorando la Ley de Calidad (2002) cuando se pregunta por la calidad.

¿Qué es calidad? Una textura, un color... ¿Qué es calidad? Nos lo podemos preguntar en todos los órdenes de la vida: es la medida de una cosa respecto a otra. ¿Qué es calidad en educación? Cada uno de nosotros podría dar una definición distinta. Desde el punto de vista de la educación como instrumento de progreso social de cada persona, la calidad es la mejor educación para todo el mundo (p. 193).

En este caso, estamos ante un ejemplo claro de definir la calidad desde una tendencia que prioriza los principios de igualdad frente a los principios de mercado; la inclusión frente a la exclusión; el tratamiento de la diferencia, la diversidad. Este es en esencia el discurso presente en la vigente Ley de Educación (LOE, 2006), en cuyo preámbulo, como destacaremos más adelante, se afirma que "...como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisociables".

Gairín (2003) se pronuncia en esta misma línea, aunque también es consciente, y así lo expone después de reflexionar sobre el concepto de calidad educativa, que es imposible "tratar este tema desde la neutralidad, ya que éste... está sujeto a interpretaciones distintas, teñidas todas ellas por diversas concepciones ideológicas que atribuyen a la educación finalidades también diferentes" (p.18). También Marchesi y Martín (1998) plantean que la "calidad se asocia a valor, a excelencia, a aquello que es digno de reconocimiento, a la obra bien terminada,... a un objetivo al que aproximarse pero que nunca se consigue del todo" (p. 30), y estos significados son perfectamente aplicables a la educación. El único problema estará en los planteamientos que las distintas tendencias hagan en cuanto a finalidades, propuestas y evaluaciones, amparándose en lo que entiendan por calidad en educación.

De esta forma, las diferentes orientaciones recogerán en sus propuestas aspectos globales referidos a las condiciones de trabajo; la organización de los recursos necesarios para conseguir la mayor calidad; la cultura propia de los centros, piedra angular junto con el profesorado, sobre los que van a girar los cambios; la propuesta de currículos más o menos centralizados, más o menos

plurales, o más o menos contextualizados; la participación activa del profesorado y sus repercusiones en su desarrollo profesional; la evaluación que se haga de los cambios que se propongan en función de los resultados que se obtengan..., y un sinfín de decisiones más que podríamos formular. Todo ello dará lugar a un tipo de escuela, de modelo educativo, de formas organizativas más o menos autónomas, de un tipo de profesional al que se le exigen unas determinadas competencias, porque como ya hemos comentado, no todas las tendencias entienden de la misma forma lo que es bueno y excelente, ni el camino para conseguirlo, ni la manera de evaluar los resultados obtenidos.

Uno de los grandes puntos de discrepancia en la valoración de la calidad, ha sido, es y será, el tema de la evaluación de la calidad de la política educativa que se esté desarrollando en un determinado caso, o que se vaya a poner en marcha, ya que estará en función de aspectos relacionados con el qué, el cómo, a quién y cuándo se vaya a evaluar. Tanto los ítems que se propongan para precisar la calidad del sistema educativo (ítems que deberían estar en consonancia con los objetivos fundamentales propuestos en dicho sistema educativo), como la valoración de los resultados obtenidos, condicionados por las distintas interpretaciones, serán las claves que marcarán las medidas que asienten o mejoren los diferentes aspectos valorados.

Gairín (2003), señala que existen dos grandes bloques que deberían tenerse en cuenta para elaborar los ítems. Por una parte estarían las estructuras que dan forma al sistema educativo, Administración educativa y Centro escolar, y por otra, los agentes implicados en torno a la comunidad educativa (madres y padres, alumnado, profesorado y entorno social). También existe la opción de considerar dentro del centro al aula como el tercer nivel en la estructura del sistema educativo, lugar donde se desarrolla concretamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se trata, igualmente, de un nivel en el que el concepto de calidad de la clase aparece como un constructo multidimensional, en el que tiene una destacada relevancia el papel que juega el profesorado en dos frentes fundamentales, como son el apoyo emocional a los aprendices y la calidad de instrucción (Guo, Piasta, Justice y Kaderavek, 2010).

Tomando en consideración la posibilidad de los distintos niveles a los que se hace referencia, en la primera parte del capítulo intentamos plantear de dónde surge el interés por la calidad de la educación, y cómo la sociedad de los últimos años busca dicha calidad a través de la aplicación de las políticas educativas. Posteriormente, centramos dicha indagación en las repercusiones que tienen estas políticas en los centros escolares y en el aula, donde ya hemos comentado que se produce la interacción de profesorado y alumnado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Efectivamente, en un primer nivel de decisiones se encuentra la Administración educativa, que será la responsable de las políticas educativas que se propongan y de su correcta aplicación en los centros en los que tenga competencias, bien de una forma directa o a través de las instituciones que tienen transferidas las competencias en educación. Le compete entonces la responsabilidad de velar por una mejor calidad de la educación, y es aquí

donde nace el conflicto que antes hemos comentado. ¿Por qué velará, por un sistema educativo que gire en torno a la equidad, la educación en valores y la igualdad de oportunidades con la inclusión de todo el alumnado, o por un sistema educativo en el que la diferenciación, la especialización y la capacitación de los mejores sea la proa de su barco? ¿Será una política educativa que apueste por la autonomía de los centros, la dotación de recursos personales y materiales necesarios, y la descentralización de la gestión, que pasará a ser responsabilidad de la comunidad educativa de cada centro, a partir de unas directrices generales dadas por la Administración educativa, o por el contrario, todas las decisiones se tomarán desde dicha Administración, de una manera centralizada y por lo tanto descontextualizada y alejada de las realidades y necesidades de cada centro educativo y su contexto?

¿Planteará la política educativa la importancia que tiene la formación inicial y permanente del profesorado, así como la puesta en marcha de medidas dirigidas a motivar a profesoras y profesores para que contribuyan con su participación activa a la consecución de una enseñanza de calidad, o entenderá que la labor del profesorado debe ser la de desarrollar un currículo prácticamente cerrado desde la Administración central, acotando su participación en la vida del centro educativo a su trabajo en el aula, y focalizando la formación de profesorado en temas como la formación en lenguas extranjeras y en las nuevas tecnologías, por poner un ejemplo?

Y en cuanto a la evaluación del sistema educativo, final y comienzo de nuevas decisiones, ¿intentará valorar más el desarrollo de las capacidades y competencias básicas o exclusivamente la adquisición de contenidos como forma de estimar la calidad de la enseñanza?; ¿utilizará el análisis de los resultados como un instrumento de mejora o como medida de *una buena o mala enseñanza*, sin atender al contexto y a las características y capacidades del alumnado o a los recursos personales y materiales con los que cuenta un centro concreto? Todos estos son interrogantes que marcarán la línea a seguir y que serán determinantes a la hora de valorar la calidad de la educación.

En un segundo nivel, referido a los centros educativos, la idea de calidad, al igual que ocurría en el nivel anterior, está condicionada por las concepciones ideológicas en las que se asienta la política educativa que se esté desarrollando. En este nivel las decisiones afectan ya a un lugar determinado por lo que deberían ser más contextualizadas: su gestión, su organización, la base ideológica de sus proyectos, su forma de dirección, etc., serán factores determinantes que contribuirán o perjudicarán la consecución de una educación de mayor calidad. Pero, ¿podrán desarrollar los centros un proyecto común que respetando los requisitos básicos de la Ley y su desarrollo, se adapte al contexto en el que se encuentra el centro escolar y a las demandas y necesidades de los agentes sociales que forman la comunidad educativa y el entorno del centro, o por el contrario, el proyecto vendrá dado por la Administración central y por lo tanto atenderá al estándar que se haya considerado como bueno para desarrollar la propuesta centralizada?; ¿la dirección de los centros tendrá plena autonomía para llevar a cabo un proyecto contextualizado y colectivo, asumiendo su papel de líder pedagógico, o será una mera transmisora de las directrices que desde la Administración central le

lleguen?; ¿la organización de los centros estará en manos de las decisiones que adopte la comunidad educativa, o vendrá dada por disposiciones externas al centro que no atienden en muchas ocasiones a las necesidades y demandas que el contexto del centro exige? Como vemos, nuevas incertidumbres que pueden ser solucionadas de forma distinta atendiendo a lo que se entienda por calidad de la educación.

Finalmente, centrándonos en el tercer nivel, la problemática es exactamente la misma, pero en este caso el éxito o el fracaso de la calidad se centran en el aula y en los procesos que se producen en ella en un contexto determinado, teniendo como protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje al profesorado y al alumnado. Aunque existe un amplio consenso de la importancia de este tercer nivel, en especial en lo referido al papel relevante que juega el profesorado en la calidad o en la falta de ella (p.e. Cochran-Smith y Fries, 2005; Mashburn, Pianta, Barbarin, Bryant, Hamre, Downer y otros, 2008), las diferencias vuelven a surgir en los planteamientos y las medidas que son necesarias para mejorar la calidad de la enseñanza dentro del aula. Así, cabe interrogarse si el profesorado podrá tomar decisiones que se adapten a las capacidades, características, intereses y motivaciones del alumnado y que faciliten su aprendizaje, o estará subyugado a la consecución de unos resultados relacionados con la adquisición de conocimientos, no pudiendo atender a la individualidad de cada alumna o alumno; o en el caso de la dirección ¿podrá tomar medidas organizativas que faciliten el aprendizaje en el aula atendiendo a la diversidad que siempre va a existir, o llevará a cabo simplemente el desarrollo de estructuras más rígidas siguiendo directrices de la inspección central?

Todas estas preguntas son solo una representación de las muchas que se podrían hacer en torno a los tres niveles estructurales del sistema educativo y los distintos agentes relacionados con la comunidad educativa, unos y otros se constituyen como condicionantes claves de la calidad de la educación. Es necesario, por tanto, enmarcar este debate aunque sea de forma somera, en la gran influencia de las pretensiones socio-políticas y económicas de la sociedad que condicionan las directrices de las políticas educativas, y que obligan a un tratamiento distinto de los problemas que van surgiendo, enfocándolo desde una “manera de entender el progreso de la sociedad y el bienestar de los ciudadanos, reflejando la visión que se posee sobre el papel de los servicios públicos y privados, así como su sistema de gestión y control” Marchesi y Martín (1998, p. 34).

A esos aspectos del primer nivel dedicaremos, como ya hemos comentado, la primera parte de este capítulo, centrando nuestra atención, por un lado, en las políticas educativas y calidad de la educación, y, por otro, en la presencia del concepto y significado de la calidad en las últimas leyes de educación en España. Una vez tratados dichos aspectos, a continuación se abordará de forma más detallada el segundo nivel: centros de enseñanza y calidad de la educación, finalizando este marco teórico-conceptual y de antecedentes con una atención preferente al tercer nivel, centrado en el aula y la calidad de la educación, como marco contextual más próximo al objeto de

esta investigación que tiene al profesorado y al alumnado como claros protagonistas.

2.1. Políticas educativas y calidad de la educación

Como muchas de las decisiones que finalmente tienen su aplicación en el ámbito educativo, el interés por la calidad es un tema que proviene del mundo empresarial (Doherty, 2008) y que es relativamente reciente. Como señala Gairín (2003), fue en la década de los años veinte cuando los laboratorios *Bel Telephone* de ATyT investigaron sobre técnicas de control de calidad para la *Western Electric*, convirtiéndose así en pioneros de estas investigaciones. Posteriormente en 1940, el Ministerio de la Guerra de los EEUU encargó a Edwards W. Deming algunas técnicas para poder valorar la calidad en las industrias, no siendo muy bien acogidas por los empresarios. Aún así, las investigaciones realizadas fueron retomadas por los japoneses después de la II Guerra Mundial y desarrolladas persiguiendo el control de la calidad.

En la década de los 60 y principios de los 70, con los países estabilizados después del restablecimiento de la normalidad socio-económica, una vez subsanadas las consecuencias de la II Guerra Mundial, se produjo un crecimiento económico que repercutió en un mayor gasto de los recursos públicos en todos los ámbitos sociales, entre los que se encontraba la educación. Los ejes prioritarios de esta etapa fueron la extensión de la escolarización para todas las personas, un intento de que existiera una mayor igualdad de oportunidades entre los individuos pertenecientes a las distintas clases sociales, y una incipiente forma de valorar la eficacia de la educación.

La gran preocupación giraba, por una parte, en la construcción de escuelas que permitieran la escolarización de la población después de la gran expansión demográfica que se produjo posterior a la II Guerra Mundial y, por otra, en la capacidad para dotar a dichas escuelas de los recursos materiales y humanos necesarios. Podríamos decir que prevalecía la cantidad sobre la calidad, por lo que en épocas posteriores, una vez que la escolarización se había llevado a cabo en términos generales, comenzó la preocupación por la calidad de la educación. En ese momento, se empezó a cuestionar que en la evaluación de los resultados educativos no se tuvieran en cuenta las variables de proceso y otros aspectos que luego sí han sido estimados en torno a la calidad de la educación. El modelo aplicado era el lineal en el que la eficiencia de la educación se evaluaba analizando las variables de entrada y de salida exclusivamente. Entre ambas, la metáfora de la caja negra, es decir aquellos procesos y procedimientos que permanecen ocultos, pero que es necesario abrir y descubrir (Brockbank y MacGill, 2002).

En los años ochenta y como un ejemplo más con el que se ahonda en la dependencia que el sistema educativo tiene de los vaivenes económicos, la crisis económica que había comenzado a partir de mediados de los setenta disparó la deuda pública, y los objetivos sociales e igualitarios de la educación pasaron de nuevo a un segundo plano. A todo ello se unieron las

transformaciones sociales y los cambios de valores que se estaban produciendo en esta nueva época postmoderna, caracterizada por el desencanto social, el desistir de las grandes utopías y de la idea de un progreso continuo, sustituyéndose por la inmediatez, la veneración de ídolos circunstanciales y temporales, la economía de consumo, el poder de los medios de comunicación sobre las masas, la imagen frente a la ideología transmitida, la desmitificación de los líderes, la pérdida de la intimidad frente a la motivación por conocer las vidas ajenas, etc., entre otros aspectos relevantes.

Cecchini (2003) señala como características de la postmodernidad el desencanto y la desconfianza de la razón, la pluralidad de valores, el vivir el presente, el individualismo narcisista, la globalización de las economías nacionales, el consumismo, el pasotismo y el desarrollo tecnológico, comentando del pasotismo la siguiente idea:

El desencanto de la razón, de la política, la pérdida del sentido histórico y de los supremos valores ha generado en los jóvenes una actitud que les lleva a no inmiscuirse, a no participar a *pasar* de determinados problemas sociales. En la medida en que la política, la religión o las diferentes organizaciones sociales no presentan razones lo suficientemente sólidas para convencer o ilusionar lo mejor es *pasar*. El desencanto, el escepticismo o el pasotismo reflejan la actitud de muchos jóvenes en la realidad. (p. 387-388)

Es en esta época y desde esta transformación personal y social donde se cuestionan las ideas de las décadas anteriores referidas a la relación directa entre más educación y mayor prosperidad, o la movilidad social como fruto de la educación, llegando a cuestionar los principios de las políticas educativas que se habían desarrollado, acusándolas de no haber preparado correctamente a los jóvenes para su inserción en la vida laboral. Como resultado los objetivos prioritarios en este periodo girarán en torno al mejor aprovechamiento de los escasos recursos públicos y la idea de lograr una mejor calidad de la enseñanza, orientada, entre otras cosas, a conseguir que la escuela ayude a la cualificación necesaria de los jóvenes para incorporarse a un mercado laboral más especializado. Como afirma Marchesi (2000)

La aspiración de la calidad empieza a abrirse camino de la mano de la competitividad y de las políticas liberales. Calidad es sinónimo de buena educación, pero también de buen aprovechamiento de los recursos, de buena gestión y de satisfacción del cliente. La Inglaterra de Margaret Thatcher fue el más genuino ejemplo de una nueva y controvertida manera de entender la educación (p. 15).

La reacción social contra las políticas educativas basadas en un intervencionismo del Estado que asegurara una extensión de la educación con atención a la lucha por las desigualdades, empezó a dar paso a un nuevo planteamiento en el que el papel del Estado era menos activo y se sustituía por planteamientos relacionados con la economía de mercado. También se produjo un cuestionamiento del papel y la calidad de todo el profesorado contratado por el Estado, así como de las grandes reformas estructurales y de organización

que se habían llevado a cabo y que habían generado un sistema educativo que estaba obteniendo resultados negativos.

Toda esta tendencia socio-económica será introducida en educación gracias, entre otros organismos, a la OCDE, como ya hemos comentado, que impulsó distintas iniciativas hasta conseguir que la calidad de la enseñanza fuera uno de los temas claves en todas las políticas educativas de los distintos países miembros. Su informe *Compulsory Schooling in a Changing World* presentado en 1983, en el que defiende una mejor calidad en la escolarización obligatoria, fue el punto de partida de distintas conferencias y reuniones en las que se debatían temas relacionados con la calidad: Currículo esencial y destrezas esenciales (1985), Dirección escolar (1986), Calidad en educación: el papel vital de los profesores (1986) y Evaluación y supervisión del sistema escolar (1986).

En concreto, en la Conferencia Internacional que tuvo lugar en Washington en 1984, se planteó la necesidad de centrar el interés en *la calidad de la escolarización básica*, decisión que fue asumida por los ministros de educación de la OCDE reunidos en París en el mismo año, incluyendo como un objetivo prioritario en las políticas educativas de los estados miembros *la calidad de la escolarización básica*, centrando las medidas en cuatro grandes apartados como son la preparación para la vida del adulto; medidas para el aumento del nivel, eficacia y rol profesional del profesorado; organización, contenido, estructura curricular y métodos de evaluación; y, factores cualitativos que influyen en el rendimiento de las escuelas, englobando los programas orientados a las poblaciones desfavorecidas y a la que presenta discapacidad.

A finales de esta década se vuelve a revalorizar la importancia que los sistemas educativos tienen en el desarrollo de una sociedad, y se invierten más recursos públicos en la puesta en marcha de las medidas impulsadas desde la OCDE, que nuevamente publica un informe sobre *Escuelas y Calidad de la Enseñanza* (OCDE, 1991), para tratar de impulsar la calidad en la educación como tema prioritario a debatir en las decisiones que se tomen en políticas educativas. Teniendo como base el cambio social, político y económico que se está desarrollando, el informe destaca la prioridad del mejoramiento de la calidad de la escolarización obligatoria, con el fin de dar un paso cualitativo en el esfuerzo que se ha estado haciendo en los últimos años, en los que se han realizado importantes reestructuraciones estructurales y curriculares en los sistemas educativos, y se ha dotado de recursos materiales y humanos a los centros.

Hargreaves (1996), coincidiendo con el papel relevante que el informe otorga al profesorado como pieza clave del proceso, defiende que la transformación que se está produciendo en la sociedad obliga al profesorado, de alguna manera, a incorporarse a dicho cambio, frente a posturas reticentes que producen paralización y defensa a ultranza de tiempos pasados en los que existían otras circunstancias, otras reglas, otros valores y distintos planteamientos de la sociedad:

A medida que las escuelas ingresan en la era postmoderna, algo habrá que hacer. Quizá sea con respecto a la calidad del aprendizaje en el aula, cuando los profesores se multipliquen y el currículo se amplíe cada vez más para apenas conseguir hacer frente a más y más exigencias. Quizá sea en relación con la salud, la vida y la energía de los profesores, cuando vayan siendo aplastados bajo las presiones de los múltiples cambios ordenados. O quizá sea en relación con las estructuras y culturas básicas de la escolarización, reinventadas para los fines del mundo postmoderno y las presiones que hay que afrontar, y realineadas con ellos. Éstas son las rígidas opciones ante las que nos encontramos. Las reglas del mundo están cambiando. Es hora que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas (p.287).

En líneas generales el informe sobre Escuelas y Calidad de la enseñanza publicado por la OCDE (1991), recoge la preocupación por la calidad de la educación y la dificultad para tomar una serie de medidas que la mejoren, en función de las diferentes acepciones y de los muchos factores a tener en cuenta que ya hemos comentado, y que condicionan los puntos de partida y las intenciones de las distintas políticas educativas de los países implicados. Así, el informe intenta aclarar el concepto de calidad y mostrar las políticas educativas de los distintos países, tratando aspectos como la prioridad por la calidad y las razones que han suscitado este interés, la necesidad de valorar distintos enfoques con diferentes objetivos y prioridades, o las áreas claves en las que influir para buscar la calidad en las escuelas.

Se cuestionan los resultados poco positivos de las políticas educativas desarrolladas en los años sesenta y principios de los setenta, planteándose los recursos facilitados a las escuelas, los objetivos propuestos pero no alcanzados, y la necesidad de aplicar medidas para conseguir unas escuelas de calidad en un entorno en el que existe una gran presión económica y social hacia dichas escuelas, siendo conscientes que su aplicación está condicionada por la organización y el reparto de poder existente en la toma de decisiones en cada uno de los sistemas educativos.

Una de estas medidas gira en torno a la evaluación de las políticas educativas a través de ítems con los que valorar la calidad, entendiendo éstos como guías que sirvan para evaluar y tomar decisiones que mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje, y nunca como simples instrumentos de presión que modifiquen el funcionamiento que se está llevando en las escuelas. Es muy significativa la siguiente idea referida a las técnicas de medición que se empleen, y que se recoge en el informe sobre Escuelas y Calidad de la enseñanza (1991), que estamos comentando:

...uno de los peligros que debería contrarrestar la planificación del currículo nacional y escolar es la tendencia a que las instituciones educacionales se vean dominadas por sus técnicas de medición. Muchos países coinciden en considerar que parte del proceso de mejorar la calidad en educación consiste en tomar accesibles datos nacionales e internacionales sobre diversos aspectos de los niveles educacionales. Esto depende de llegar a un acuerdo sobre tales niveles, de ser capaces de medirlos y de asegurarse de que los medios no tergiversen los fines (pp. 180-181).

Junto con el tema de la medición de resultados y su uso, los autores del informe debaten sobre la importancia que tiene para la calidad aspectos como la definición, planificación, aplicación y evaluación de un currículo equilibrado que prepare desde la igualdad de oportunidades a todo el espectro de alumnas y alumnos, sin descuidar a nadie, favoreciendo en lo posible el proceso a través de una cuidada organización escolar. También, directamente relacionado con el proceso, el informe plantea cómo resolver el problema del descontento social con el profesorado y la insatisfacción a su vez de éste. La importancia de la dotación y buen aprovechamiento de los recursos cierran las áreas en las que se ha focalizado este informe, que como veremos en el desarrollo del apartado de *centros educativos y calidad de la enseñanza*, originó muchas de las investigaciones de los últimos años sobre calidad en la escuela, considerándola como la piedra angular de una educación de calidad.

Como se recoge en el informe, la propuesta que se presentó intentaba mantener el equilibrio entre las acciones relacionadas con la especificación clara de las expectativas de la sociedad hacia la escuela y la protección de la libertad de todas las escuelas; entre el control de una formación inicial del profesorado eficaz y el compromiso de que exista la posibilidad de un desarrollo profesional a lo largo de su vida laboral; y entre la supervisión del rendimiento de las escuelas para alcanzar unos mínimos y la identificación de las malas escuelas con el fin de obligarlas a mejorar (p.170).

Podríamos decir que este informe de 1991 supuso el punto de partida explícito de la preocupación por la calidad de la enseñanza, y propició que en los años posteriores el tema educativo siguiera siendo prioridad absoluta de los países de la OCDE, dando un paso cualitativo en el año 2002, como ya hemos mencionado, con la creación de la Dirección de Educación como organismo específico de los temas de educación dentro de la OCDE. Esta Dirección es la responsable de dar continuidad a los estudios que se vienen realizando anualmente desde el año 1992 sobre el estado de los diferentes sistemas educativos, cuyos objetivos en los últimos años no escapan a la situación socio-económica existente en el mundo *globalizado* en el que vivimos.

Finalizamos este apartado de políticas educativas y calidad de la educación con la esperanza de que dicha situación económica no condicione en exceso los objetivos educativos que se deberían mantener para mejorar permanentemente la calidad de la educación. Y hacemos este comentario porque los resultados de estos estudios determinan las medidas que posteriormente se toman para desarrollar las políticas educativas en cada uno de los países miembros de la OCDE, y como se puede comprobar, en los últimos años se ha pasado de un informe anual orientado hacia el estudio de diferentes aspectos relacionados con el profesorado y la mejora de la enseñanza y aprendizaje en los distintos países miembros (OCDE, 2005a), a plantear como una de las preocupaciones principales de todos estos países, la eficacia de sus políticas educativas y la consecución de recursos, que permitan una financiación para poder asumir las demandas educativas de los ciudadanos, como se aprecia en el informe de la OCDE (2009).

Preocupa en el contexto actual, y como ya hemos comentado en este apartado, el uso que se haga de los indicadores con los que se mide la calidad de los sistemas educativos, máxime si como se puede observar en el informe *Education at a Glance* del año 2010, la situación socioeconómica actual condiciona los objetivos que se persiguen en este estudio, en el que aunque existen otros aspectos educativos que se contemplan en dicho informe, la presencia de indicadores económicos en el año 2010 es significativa. Nada más representativo de lo que estamos exponiendo que valorar los indicadores a través de los que se ha hecho el estudio del estado de los sistemas educativos de los diferentes países: indicadores sobre la elección de escuela y la voz de los padres en la educación, un indicador sobre el impacto económico a largo plazo de la mejora de los resultados del aprendizaje, un indicador de los costos de mano de obra de referencia por niveles educativos en todos los países de la OCDE, una revisión de las tendencias en los niveles educativos, una actualización de los recursos humanos y financieros invertidos en educación, un indicador de comparación de salarios de los maestros con los ingresos de los trabajadores con educación terciaria, y una revisión de la participación de los adultos en la educación y la formación (OCDE, 2010).

Con el fin de analizar en nuestro entorno algunos de los aspectos que hemos considerado desde una perspectiva más institucional a lo largo de estas líneas, en el próximo apartado intentamos valorar el concepto que de *calidad* se tiene en el planteamiento de las últimas leyes de educación en España.

2.1.1. La calidad en las últimas leyes de educación en España

En España aunque con cierto retraso debido a los condicionamientos de la situación política que hemos vivido durante gran parte del siglo pasado, también ha habido una evolución en las políticas educativas cuya sensibilidad hacia las necesidades sociales ha sido cada vez más patente. Desde los distintos planteamientos de las diferentes ideologías que han desarrollado las políticas educativas en los últimos años en nuestro país, y que por supuesto no coinciden en las directrices básicas a seguir, sí que ha habido un acercamiento y una preocupación por atender planteamientos sociales que se estaban desarrollando en Europa.

Así, las últimas Leyes de Educación específicas de la enseñanza no universitaria aprobadas en España, han ido evolucionando desde una preocupación por la extensión de una educación básica, obligatoria y gratuita para todas y todos los ciudadanos, hasta y desde hace algunos años, posicionarse de forma explícita en la mejora de la calidad de la enseñanza sin descuidar la optimización de todos los aspectos relacionados con la mejora del sistema educativo. No vamos a analizar el desarrollo de estas leyes, piedra clave de toda reforma educativa, pero sí y de una manera somera presentaremos algunas pinceladas de lo que el espíritu de las distintas leyes ha ido persiguiendo.

Creemos que por ser la Primera Ley General de Educación del Sistema Educativo Español se merece una breve reseña la *Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano publicada en 1857*. En verdad, sus fines no estaban ligados a la mejora de la calidad de la enseñanza, e incluso fue criticada por ciertos sectores por su censura a determinadas disposiciones anteriores que eran más progresistas en el tratamiento de temas sociopolíticos y pedagógicos. Su mérito radicó en haber conseguido ordenar toda la legislación escolar que se había ido generando en España de una manera algo caótica durante la primera mitad del siglo diecinueve. Su legado desalentador, con casi un 75% de la población analfabeta, impulsó determinadas decisiones en la siguiente Ley General de Educación (1970). Como señala Puelles Benítez (2008):

Lo primero que debe decirse de la ley Moyano es que cerró un largo proceso de reforma educativa, un proceso que comenzó en 1812 con las Cortes de Cádiz y terminó en 1857 con la publicación de la ley. Al ser fruto de un dilatado proceso, la ley se limitó a recoger lo que pareció que había cuajado en su tiempo. Por eso, la ley de 1857 no es, en sí misma, innovadora. El mérito de Claudio Moyano fue haber dado consistencia y estabilidad al sistema educativo mediante una norma con rango de ley (si bien el protagonismo correspondió solamente al partido moderado, sin intervención apenas del partido progresista) (p. 8).

Otro dato significativo es que la Ley Moyano es la única Ley General de Educación existente en nuestro país, hasta nuestro punto de partida que se sitúa en la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa* (LGE). Es atípico que durara más de cien años, aunque se introdujeran algunos matices, sobre todo si comparamos

este periodo con el que va desde la Ley del 70 hasta nuestros días, en el que se han aprobado ocho Leyes Orgánicas relacionadas con la Educación en España. Algo o mucho debemos reflexionar sobre ello aunque esta tesis no sea el lugar de hacerlo.

Centrándonos en la *Ley General de Educación (1970)*, observamos que ya no solo persigue una preparación especializada del alumnado demandada por la sociedad, sino, y entendemos que es un paso decisivo para la educación de todas y todos los ciudadanos, que intenta “proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación” (BOE nº 187, p.12525). Tengamos en cuenta que, como afirma Puelles Benítez, “...en aquellos años había casi un millón de niños sin un puesto escolar” (2008, p. 14).

Es justo reconocer que se dieron pasos para avanzar en el desarrollo de una política educativa más social que la que existía, y en la que la educación era vista como un bien público que el Estado debía impulsar y extender al mayor número de ciudadanas y ciudadanos posible. Aún así, no se puede negar que todo el planteamiento de la Ley y su desarrollo estuvo condicionado por las circunstancias políticas, sociales y económicas de la España de los setenta que quedaron reflejadas en dicha Ley, catalogada por algunos como “un modelo paradigmático de un sistema educativo al servicio de un país que iniciaba su crecimiento económico, y cuyas necesidades eran una mano de obra cualificada y la educación de una futura elite dirigente” (Gil, 2003, p.189).

Esta Ley, que trataba de impulsar una reforma global del sistema educativo español, recogía entre sus objetivos: hacer partícipe a toda la población española del derecho a la educación; capacitar al alumnado para su incorporación a la vida laboral con unas enseñanzas específicas después de las generales; ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas; mejorar el rendimiento y calidad del sistema educativo, con especial atención en la formación y perfeccionamiento del profesorado y en su dignificación social y económica; y flexibilizar la normativa en función del “Maestro, su relación con los alumnos, la auténtica vida corporativa de los centros docentes y el imprescindible ambiente favorecedor de la enseñanza”, aspectos éstos que no recomendaban una regulación uniforme e imperativa por parte del Estado (BOE nº 187, p.12527).

En definitiva, esta reforma podría estar enmarcada en el ámbito de las que se desarrollaron en Europa sobre los años sesenta y que consideraban a la educación como un agente de progreso y cohesión social. Las condiciones sociopolíticas y económicas españolas, muy distintas a las europeas, obligaron a dirigir los esfuerzos en los años setenta hacia una modernización del antiguo sistema educativo en el que el eje vertebrador de la Ley fue la extensión de la educación obligatoria, general y gratuita de los doce a los catorce años. En este contexto, como señala Marchesi (2000), la calidad de la educación “se consideraba implícitamente vinculada a la ampliación de la educación y a la modificación de los métodos de enseñanza y de los sistemas de evaluación” (p.15).

La siguiente Ley de Educación, *la LOECE*, aprobada en 1980 durante el gobierno de la Unión de Centro Democrático (UCD), fue la primera Ley que de alguna manera desarrollaba lo que la Constitución de 1978 recogía en su artículo 27 referido a la educación. Prácticamente no llegó a aplicarse, ya que el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) ganó las elecciones en 1982 derogando en su totalidad la Ley y paralizando todas las decisiones reflejadas en la misma. En 1985 se aprobó la *Ley Reguladora del Derecho a la Educación* (LODE), que defiende que el derecho a la educación es un derecho básico y que por lo tanto el Estado debe asumir ésta como un servicio público prioritario, con el fin de garantizar el derecho de todo el alumnado a la educación en condiciones de igualdad.

Este mismo objetivo ya era perseguido por la LGE de los años setenta, pero en aquel caso, aunque el Estado era el máximo responsable de una educación básica unificada, también se permitió e impulsó una serie de conciertos con centros no estatales para que pudieran participar en la oferta de puestos escolares gratuitos en los niveles obligatorios. Pero siendo esta medida de carácter provisional se ha perpetuado incluso hasta nuestros días, y como ya se recogía en el preámbulo de la LODE dio lugar a la consolidación de “opciones educativas alternativas, cuando no contrapuestas, que prolongaban de hecho las fracturas ideológicas que secularmente habían escindido a la sociedad española en torno a la educación” (MEC, 1987a, p.16).

Por otra parte, el Preámbulo de la misma Ley recogía el desacuerdo existente en la forma en la que se había desarrollado el artículo 27 de la Constitución Española referente al derecho a la educación, a través de la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980), haciendo hincapié en la coexistencia de las ayudas del Estado a los centros privados en los que los derechos del titular del centro privado primaban por encima de las libertades y derechos de todos los integrantes de la comunidad escolar, en contraposición con el espíritu de la Ley que se iba a desarrollar en los centros públicos.

Es por ello que la LODE nace como una ley que trata de garantizar entre sus aspectos más importantes el pluralismo educativo al mismo tiempo que la equidad; las libertades de todas y todos los integrantes de la comunidad educativa; la participación de éstos en la creación de un proyecto educativo y su desarrollo que les convierte en una comunidad escolar activa y responsable; la programación de la enseñanza orientada a la racionalización de la oferta de puestos escolares gratuitos; o la regulación de centros escolares y sostenimiento de los concertados. En definitiva, se recoge en el Preámbulo que la LODE es una norma de convivencia basada en los principios de libertad, tolerancia y pluralismo.

Pero hubo que esperar hasta 1987 para que la calidad de la enseñanza comenzara a estar presente en las políticas educativas en España, quedando explícitamente reflejada en el documento propuesto para el debate por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC):

...Frente a esta concepción en la que el resultado del esfuerzo educativo aparece simbólicamente predeterminado por el programa y en el que docentes y alumnos figuran como sus meros servidores, ha ido abriéndose paso en nuestro país la convicción de que la calidad de la enseñanza depende fundamentalmente de la calidad de los diversos factores aplicados al proceso educativo y de su acertada combinación (MEC, 1987b, p.13).

Entendemos que esta publicación en la que el MEC exponía su propuesta oficial de Reforma, motivando a “las asociaciones e instituciones, colectivos o individuos que desde dentro o fuera del mundo de la educación” (p.15), quisieran participar por escrito en el debate, fue la recta final que permitió que esta proposición cristalizara posteriormente en la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), en la que expresamente se recogen distintos aspectos relacionados de nuevo con la calidad (Título IV *De la calidad de la enseñanza* y desarrollo de su articulado).

Otros apartados del documento para el debate se refieren directamente a la calidad de la enseñanza y recogen que a nivel europeo y desde los años setenta las administraciones europeas están cada vez más preocupadas por la calidad de la enseñanza, produciéndose un doble fenómeno. Por una parte la comprensividad estaba siendo aplicada en sistemas educativos en los que la tradición era bastante opuesta y por otro lado, en los países en los que ya se estaba desarrollando, también aparecía “una reflexión crítica sobre las reformas comprensivas que se vincula más a un interés por mejorar estas reformas en calidad, niveles de rendimiento y capacidad integradora dentro del respeto a las diferencias individuales, que a sustituirlas o eliminarlas” (MEC, 1987b, p.46).

También se apuntan en el documento de debate los planteamientos necesarios para alcanzar la calidad de la enseñanza, indicando aspectos como la necesidad de un profesorado competente, la innovación curricular a través del fomento de una participación activa y emprendedora por parte del profesorado y equipos directivos en los centros, la conexión de los centros educativos con su entorno, o los criterios para evaluar la calidad, consensuados por la mayoría de los países llamados desarrollados, y que aluden, entre otros aspectos, a la capacidad de la escuela para favorecer el desarrollo personal del alumnado y para adaptarse a sus necesidades e intereses de una forma individual, a la respuesta del sistema educativo a las exigencias sociales a la vez que trata de compensar desigualdades socio-culturales del alumnado, o a la coherencia curricular y la variedad de la oferta educativa (MEC, 1987b, p.59).

Finalmente, el análisis de las diferentes sugerencias aportadas por la comunidad educativa cristalizó en la propuesta definitiva del MEC, recogida en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (MEC, 1989), y fue la base de la nueva Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), en la que expresamente se recogían en su Título IV *De la calidad de la enseñanza* y en el desarrollo de su articulado, distintos aspectos relacionados con la calidad. Ya en el Preámbulo de esta Ley, se “...asegura que la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la

educación del futuro. ...La consecución de dicha calidad resulta, en buena medida, de múltiples elementos sociales y compromete a la vez a los distintos protagonistas directos de la educación. ...Pero hay todo un conjunto de factores estrictamente educativos cuyas mejoras confluyen en una enseñanza cualitativamente mejor” (MEC, 1993, p.19).

En este caso, se consideran básicos seis grandes apartados o ejes, relacionados con la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación y la investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa, y la evaluación del sistema educativo, todos ellos desarrollados en el Título IV, como ya hemos comentado.

Los primeros pasos de la LOGSE, evidenciaron algunos problemas por los que las intenciones de la Ley no estaban calando en la comunidad educativa como se esperaba, hecho que motivó que los responsables educativos elaboraran una nueva propuesta de debate que se prolongaría entre 1994 y 1996, en la que se recogían 77 medidas de cambio para impulsar y mejorar la calidad de la enseñanza, en torno a dos ámbitos y cuatro factores determinantes de la calidad. Los dos primeros se refieren a las finalidades de la educación (educación en valores e igualdad de oportunidades) y los otros cuatro, inciden directamente en la calidad de la enseñanza (autonomía de los centros docentes, dirección y participación de la comunidad educativa en el gobierno de los mismos, formación y perspectivas profesionales de los docentes, y la evaluación del sistema educativo y de la función inspectora).

En el documento de la propuesta para el debate sobre medidas de calidad se recoge que la intención del MEC es “hacer público un programa de actuación en materia de calidad para los próximos años que, al mismo tiempo que incorpora las sensibilidades propias del presente momento social, sea capaz de reafirmar la confianza en el sistema y de dar un impulso nuevo a la reforma educativa” (MEC, 1994, p. 4). La propuesta persigue la mejora gradual de todas las iniciativas puestas en marcha desde la aplicación de LODE y LOGSE, teniendo como objetivo la mejora de la calidad de la enseñanza a través de diferentes actuaciones plasmadas en las llamadas *77 medidas*, referidas a la educación en valores, la igualdad de oportunidades, la autonomía de los centros y su dirección y gobierno, el profesorado y la evaluación e inspección.

En el documento de Centros educativos y calidad de la enseñanza donde se recogen las medidas, se explicita que a través de su puesta en marcha se pretende implantar un sistema educativo con unos centros capaces de ejercer con responsabilidad y competencia un alto grado de autonomía institucional, con gran implicación y participación de la comunidad educativa; un contexto que motive al profesorado para el ejercicio profesional de la docencia y que posibilite experiencias educativas que permitan al alumnado un desarrollo de todos los tipos de capacidades; una Administración y unos servicios educativos ágiles, eficaces y cercanos a los centros y sus problemas; un sistema de evaluación que permita tomar las medidas oportunas para que exista una mejora; una atención prioritaria con medidas de discriminación

positiva, si fueran necesarias, a los centros y alumnado que se incorporen al sistema educativo en situación de desventaja, y la convicción de impulsar la educación en valores como piedra angular de toda acción educativa (MEC, 1994, pp. 173-174).

Algunas de las medidas definitivas que se adoptaron después del debate, se plasmaron en la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE). Esta nueva Ley, no solo pretendía impulsar la participación de la comunidad educativa y su autonomía en la gestión y organización de los centros educativos, sino que intentaba crear un marco legal que permitiera aplicar una serie de medidas e impulsar los factores que propician la calidad de la enseñanza y su mejora, desarrollando temas claves ya recogidos en otras Leyes y que, en este caso, giraban en torno a acciones que los poderes públicos deberían realizar para garantizar una enseñanza de calidad, relacionadas con el fomento de la participación, el apoyo al funcionamiento de los órganos de gobierno de los centros, el establecimiento de procedimientos de evaluación en el que el propio centro educativo participa en su evaluación, y la organización de la inspección educativa.

La siguiente ley que se aprobó pero no llegó a desarrollarse en su totalidad fue la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), impulsada por el Partido Popular y que perseguía la calidad de la educación del sistema educativo. Es interesante el análisis de esta Ley porque en ella se pueden valorar las diferencias entre lo que distintos partidos políticos entienden por calidad de la educación, discrepancias que repercuten directamente en las políticas educativas que desarrollan. Como objetivos prioritarios de la LOCE estaban la reducción del fracaso escolar, el aumento de los niveles educativos y la estimulación del esfuerzo, elevando para ello las exigencias académicas, así como la prioridad de devolver la autoridad a la dirección y al profesorado de los centros docentes para luchar contra la indisciplina existente. También en el texto de la Ley se exponía como uno de sus ejes el

(...) orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados, pues la consolidación de la cultura del esfuerzo y la mejora de la calidad están vinculadas a la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto, de modo que unos y otros puedan orientar convenientemente los procesos de mejora (2002, BOE nº 307, p. 45189).

Y aunque todo parecía estar bajo unos indicadores académicos similares para todo el alumnado, opiniones como la de Estruch (2003) señalaron que el resultado hubiera sido un paso atrás que habría hecho mucho daño a la educación, reproduciendo de nuevo grandes desigualdades y discriminaciones.

Si analizamos la Ley vemos como no existe una reestructuración del Sistema Educativo, sino que las acciones encaminadas a conseguir una mejora en la calidad de la educación estaban relacionadas con la supresión del criticado sistema curricular y una vuelta de programas similares a los de la Ley

del 70; con la propuesta de itinerarios para la ESO que se quedaba en medio de dos aguas, entre los países que tienen propuestas comprensivas o integradas y los que poseen modelos selectivos o diversificados, o con otras decisiones referidas a la supresión de la promoción automática, así como a la implantación de la prueba de reválida al final del bachillerato. En definitiva, para sus detractores dejó clara una forma de entender la calidad de la enseñanza muy cercana a las políticas educativas de corte neoliberal, basadas en metodologías de evaluación sobre la base de indicadores o estándares de calidad, y cuya pretensión era “alcanzar una calidad selectiva con medidas cuantitativas, y que no solo reproduce, sino que acentúa las desigualdades sociales” (Estruch, 2003, p. 207).

Aun así, sus efectos nunca podrán ser evaluados porque prácticamente no dio tiempo a aplicar sus planteamientos fundamentales, ya que volvió a cambiar el Gobierno del país y paralizó el desarrollo de la Ley en todo lo que no estuviera en la línea con los objetivos educativos del nuevo gobierno socialista. Un ejemplo más de lo que venimos hablando con respecto a la forma de interpretar la calidad de la enseñanza, dependiendo de las ideologías que estén detrás de las políticas educativas.

Y finalmente llegamos a la última ley de educación de este proceso productivo de leyes, en cantidad, pero desde nuestro punto de vista muy perjudicial para la estabilidad necesaria que precisa la política educativa de un país. Como pone de manifiesto Puelles Benítez (2008), “aunque el pacto escolar del artículo 27 de la Constitución fue un paso muy importante, no ha sido suficiente para lograr la estabilidad legislativa del sistema educativo” (p. 14). El seis de abril de 2006 se aprobó la Ley Orgánica de Educación (LOE) que derogaba las anteriores leyes educativas salvo la LODE (1985) y que conservaba bastante de la esencia de la LOGSE (1990), basándose en la importancia de que las reformas educativas tienen que ser continuas y paulatinas para conseguir la mejora continua y progresiva de la educación que reciban los ciudadanos.

La LOE se desarrolla respetando como máxima la combinación de calidad con equidad en la oferta educativa, línea que se asemeja a la de muchos de los países de nuestro entorno, como recogen los acuerdos a los que llegaron en septiembre de 2004 más de sesenta ministros reunidos en Ginebra en la 47ª Conferencia Internacional de Educación convocada por la UNESCO. En el Preámbulo de la Ley hay muchas alusiones a este principio que marcará la forma en la que se desarrolle la Ley con relación a la calidad de la educación. El siguiente párrafo es un ejemplo claro de lo dicho:

En los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisociables. Algunas evaluaciones internacionales recientes han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos (BOE, nº 106, p. 17159).

Y para conseguirlo se plantean tres principios que rigen esta Ley y que se refieren a la obligación de dar una educación de calidad a los y las ciudadanas en todos los niveles del sistema educativo, a la necesidad de una comunidad educativa activa y colaboradora, y a la consecución de los objetivos educativos comunes planteados por los países de la Unión Europea, todos ellos relacionados con la preparación necesaria para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y hacer frente a los retos emergentes. Como señala Puelles (2008)

El tiempo dirá si esta ley ha acertado en los fines perseguidos: reforzar los logros habidos en los últimos treinta años y abrir cauces para afrontar los errores cometidos y producir las modificaciones y rectificaciones necesarias. Si lo logra, podríamos estar ante una ley que habría aportado soluciones al mayor problema que hoy tiene el sistema educativo: alcanzar la máxima calidad de educación con la mayor equidad social posible (p.15).

Finalmente, decir que este apartado más que intentar ser un análisis exhaustivo de las leyes citadas o una crítica contra los Gobiernos y los vaivenes que la Educación sufre dependiendo de la ideología en el poder, que podría serlo, pretendía dar una visión de cómo la preocupación por la calidad en nuestro país viene reflejándose desde hace años en las políticas educativas, en concordancia con los países de nuestro entorno, y como los distintos enfoques desde los que se propugnan las Leyes hacen buena la problemática para encontrar un solo significado que permita saber a qué nos referimos cuando hablamos de calidad de la educación.

En el momento del cierre de este documento se ha producido en España un nuevo cambio en la concepción de lo que se entiende por calidad de la educación, basado en las nuevas ideas políticas que gobiernan el país y el contexto actual de crisis en el que vivimos.

2.2. Centros de enseñanza y calidad de la educación

Es imposible pensar que la mejora de la calidad de la enseñanza solo depende del nivel institucional en el que se proponen las políticas educativas. Muchos son los estudios que en las últimas décadas han investigado, en un primer momento, el papel que tienen los centros educativos como agentes activos de la corrección de las desigualdades escolares, para posteriormente centrar las investigaciones en la mejora de la calidad de la enseñanza y su extensión a todo el alumnado (Coleman, 1966; Eckert, 2010; Jencks, 1972; Rutter, 1979; Kellaghan, Sloane, Álvarez y Bloom, 1993; Mortimore y otros, 1988, -citados estos dos últimos en Marchesi y Martín, 1988-). La evolución que ha sufrido el foco de interés y la forma de analizar el sistema educativo desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días ha sido significativa.

En un principio, comenzaron a analizarse las barreras económicas del alumnado de clase trabajadora como la variable a compensar para disminuir las desigualdades escolares; posteriormente se pasó a tener más en cuenta no solo las condiciones sociales del alumnado que ingresaba en las escuelas, sino aspectos más culturales relacionados con las expectativas de las familias. Más tarde se puso en entredicho las formas organizativas de las escuelas que separaban al alumnado por capacidades, y se empezó a dar importancia a una serie de factores como la forma de aplicar las políticas educativas en el contexto del centro escolar, la estructura organizativa que tuviera, el papel fundamental del líder pedagógico, las relaciones con el sistema externo, la interacción con el exterior del centro educativo o la importancia del análisis de la cultura escolar, entre otros.

Actualmente existe una fuerte corriente que aglutina investigaciones relacionadas con la mejora y la eficacia de las escuelas, llamada *Mejora de la eficacia escolar*, cuyo objetivo principal es encontrar un marco comprensivo que ayude a los centros a la puesta en marcha de procesos de cambio más eficaces. Pero no siempre ha existido esa unión entre los movimientos que investigan este tema. De hecho, entre los años sesenta y setenta, las investigaciones que se hicieron para conseguir unas escuelas más eficaces se aglutinaban en dos movimientos que en muchos momentos llegaron a estar bastante distanciados, con grandes diferencias no solo en los planteamientos teóricos y metodológicos, sino en las conclusiones.

Uno de ellos, el de las *Escuelas Eficaces*, también llamado *de eficacia educativa o de eficacia escolar*, tenía como objetivo prioritario el establecimiento de un método que permitiera identificar que principios y factores eran los determinantes para que una escuela tuviera más éxito o fracaso educativo. Sus partidarios eran personas más relacionadas con la investigación en el campo de la educación, y

...consideraban sus trabajos como catalizadores para el mejoramiento educativo y tenían como propósito lograr en los implicados en el trabajo práctico en el aula una comprensión cada vez mayor de la forma en que la organización de la escuela y el aula influye tanto en los logros y progresos

de los estudiantes como en los resultados sociales y afectivos valorados por la sociedad (Posner, 2004, p. 283).

Este movimiento se centró en intentar descubrir el tipo de relaciones e influencias que podían existir entre el llamado capital cultural que cada alumno y alumna trae a la escuela y el capital resultante de sus vivencias dentro de la escuela, y de cómo ambos influyen en los resultados del alumnado.

Por el contrario, el movimiento de *mejoramiento educativo o escolar*, planteaba en sus investigaciones la necesidad de partir de un acercamiento más práctico con el que poder solucionar los problemas de eficacia de las escuelas. Sus partidarios eran personas más interesadas en el estudio directo de la práctica en el aula, más alejadas de las teorías educativas, pero con un fuerte convencimiento de que la mejora de la escuela pasaba porque se hiciera desde dentro de la misma. Significativa es la opinión de Posner (2004) refiriéndose a lo que sucedía entre ambos movimientos:

Aunque los especialistas suelen establecer diferencias significativas entre el enfoque de enseñanza efectiva y el mejoramiento escolar, dicha distinción puede causar cierta confusión, porque ambos comparten la problemática de base y parten de las mismas premisas. Las posibles diferencias residen en que el enfoque de mejoramiento escolar fue desarrollado por activistas que no pertenecían a la comunidad académica y tenían, de hecho, una actitud poco tolerante hacia los investigadores académicos. Su punto de partida fue la obra de especialistas en educación como Stenhouse (1984). El movimiento de eficiencia escolar fue dominado por investigadores que les tenían poca paciencia a los activistas quienes, a su parecer, se basaban más en impresiones que en datos y recurrían a una investigación instrumental que muchos consideraban poco científica e, incluso, peligrosa. En la práctica, ambos enfoques coincidieron y sus representantes hasta colaboraron en algunas investigaciones (p. 311).

Como señala Smink (1991 citado en Townsend, 2007), en referencia a ambos movimientos, “ambas aproximaciones se necesitan para alcanzar el éxito del sistema” (p. 4). De hecho, desde una perspectiva histórica, el Congreso Internacional sobre la Eficacia de la Escuela, cuya primera edición tuvo lugar en 1988, pasó a denominarse dos años más tarde Congreso Internacional sobre Eficacia y Mejora de la Escuela, dada, según Townsend (2007), la íntima relación entre eficacia y mejora escolar.

2.2.1. Las Escuelas Eficaces

Las investigaciones que se realizaron en torno a la eficacia educativa, se iniciaron como una reacción a los estudios de Coleman (1966) y Jencks (1972), investigadores americanos, pioneros en la preocupación por conseguir acotar una serie de variables educativas que explicaran las diferencias que existían entre las escuelas, y que condicionaban los resultados obtenidos por el alumnado. De alguna forma eran los primeros estudios sobre la mejora de la calidad de la educación con un cierto reconocimiento por la comunidad educativa.

En el primer caso, Coleman (1966) analizó variables relacionadas con el estilo del profesorado, el currículo y el tipo de agrupamiento del alumnado en las clases, concluyendo que no existían evidencias significativas que explicaran que las variables escolares fueran determinantes en las diferencias existentes en los resultados del alumnado, y que, por el contrario, los factores familiares y ambientales sí tenían mucho más peso que los estrictamente educativos. Por su parte, Jencks (1972) partió del estudio efectuado por Coleman, y las conclusiones a las que llegó siete años más tarde fueron muy similares a las de éste, defendiendo, por ejemplo, que la contribución de las escuelas en su intento por reducir las desigualdades del alumnado era casi nula, opuestamente a la influencia que tiene la familia; que la calidad de la educación recibida era poco determinante en los resultados del alumnado y en su posterior inserción laboral; y en definitiva, que sin una redistribución social de la riqueza era imposible que se pudieran combatir las desigualdades.

Todo ello supuso por segunda vez una alarma social bastante significativa, ya que el gobierno de los EEUU llevaba años aplicando los programas de educación compensatoria con una inversión económica fuerte, a lo que se unió el sentir generalizado de que la escuela no producía ningún cambio positivo en la lucha contra las desigualdades, ya que factores familiares y ambientales tenían mucho mayor peso que los expresamente educativos.

Si bien es verdad que los estudios fueron valorados dentro del campo de la mejora de la calidad de la educación, rápidamente surgieron otros movimientos que criticaron la validez de los resultados, basándose, por una parte, en que las variables elegidas y los indicadores utilizados eran bastante restrictivos, lo que dificultaba el análisis que se pudiera haber hecho entre variables; y por otra, en que el modelo de input-output era demasiado esquemático, olvidándose de variables relacionadas con el proceso educativo o con el contexto social y organizativo de las escuelas (Marchesi y Martín, 1998).

Con este panorama, en las décadas de los sesenta y setenta, la *nueva sociología* de la educación dio un giro al análisis que hasta ahora se estaba haciendo, y planteó que el origen del alumnado no es el problema principal a analizar, sino la reproducción de la estructura social de clases que se perpetuaba en la escuela (Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1976). Comienzan a emerger modelos interactivos que tienen en cuenta otras variables que pueden intervenir en la mejora de la calidad, entendiendo que los resultados del alumnado están condicionados por lo que suceda en la escuela, pero también son influenciados por la clase social, la cultura y la familia, estableciéndose relaciones interactivas entre todas ellas. Muchas de estas investigaciones se incluyen dentro del movimiento de *Escuelas Eficaces*, entre las que podemos encontrar como estudios pioneros los realizados por Rutter (1979) y Mortimore y otros (1988).

El estudio dirigido por Rutter (1979) trataba de cuestionar desde el mundo anglosajón los resultados de Coleman (1966) y Jencks (1972), intentando demostrar que la escuela tenía mayor influencia en los resultados finales del alumnado que la que ellos defendían, y que por lo tanto era

necesario investigar sobre los factores internos de la escuela que influían en el rendimiento del alumnado. No solo era imprescindible detectar cuáles eran estos factores, sino como señala Posner (2004) “el problema (...) seguía siendo cómo medir la influencia de las escuelas y por consiguiente de los docentes, sobre los alumnos y cómo separar ésta de otros marcadores socioeconómicos y culturales” (p. 284).

Para ello realizó un estudio longitudinal durante seis años en los que tomó datos cuando el alumnado tenía 10, 14 y 16 años, acotando cuatro categorías de variables y tomando medidas en cada una de ellas. Como señalan Marchesi y Martín (1998), la primera variable era la de entrada y en ella medía, entre otras, la inteligencia, el nivel de lectura, o el ambiente familiar. La segunda estudiaba los procesos educativos, midiendo características del funcionamiento de las escuelas como pueden ser los estilos de enseñanza del profesorado, los procesos de enseñanza en clase o la estabilidad del profesorado. Los factores ambientales constituían la tercera variable elegida, y en ella se medían las características del entorno de los alumnos y el nivel medio del alumnado de cada escuela. Y finalmente, la última variable era la que evaluaba los resultados obtenidos a través de la asistencia del alumnado a clase, su conducta en la escuela, o los resultados académicos en los exámenes.

A través de estas variables Rutter intentaba descubrir qué factores son claves para obtener resultados positivos, qué relación existe entre las reformas educativas y la mejora del rendimiento de los discentes y docentes, qué papel juega la dirección del centro en cómo sea la dinámica del mismo, y cómo son las dinámicas dentro del aula y su gestión por parte del profesorado para conseguir calidad de enseñanza, convencido de que los factores que influyen en el rendimiento escolar y que marcan las diferencias entre las escuelas, pueden ser modificados por el profesorado con mejores resultados que los de aplicar las directrices externas. Esta idea le hizo proponer las *comunidades de aprendizaje* como potenciadoras de una toma de decisiones consensuada por los miembros que forman parte de la escuela y la comunidad, que atienden sus intereses, pero que también desarrollan una responsabilidad social entre todos los integrantes de esta comunidad con el fin de conseguir los objetivos propuestos.

Los resultados de la investigación llevan a Rutter a ponerse en contra de las reformas más centralizadoras que se estaban desarrollando, convencido de que eran contraproducentes al basarse en una restricción curricular, un mayor control de los resultados del alumnado a través de pruebas objetivas, o una menor independencia en cuanto a las decisiones que el profesorado podía tomar en el aula para atender las necesidades de su alumnado. Como alternativa propone que se valoren en las próximas investigaciones los siete factores que a continuación citamos: el sistema de control del alumnado a través de recompensas y de elogios, más que con el castigo; un buen ambiente de trabajo para el profesorado y el alumnado; una mayor participación y asunción de responsabilidades por parte del alumnado; altas expectativas del profesorado hacia los logros del alumnado; el profesorado como un buen modelo de comportamiento; una buena gestión del aula por parte de estos

últimos, y una combinación entre un buen liderazgo de la dirección del centro y la participación del profesorado. Rutter defiende la influencia positiva que estos factores pueden tener en la eficacia de las escuelas.

Será Mortimore, como colaborador de Rutter, el que continuará una de las líneas de investigación abiertas. El estudio longitudinal de Mortimore y otros (1988), que se inició en los años 80, se desarrolló en cincuenta escuelas de Londres, con unos 2000 alumnos de 7 años y duró los cuatro años que éstos estuvieron en la escuela primaria. Su objetivo giraba, como en el caso de Rutter, en demostrar que había unas escuelas más eficientes que otras, intentando acotar una serie de factores responsables de esta eficacia escolar. En este caso, Mortimore utilizó para su estudio tres variables relacionadas con, la entrada o características iniciales del alumnado, los resultados educativos, y los procesos educativos. Para la primera variable, al inicio de la investigación, recogió datos del contexto social y familiar, del país de origen o de su nivel inicial en lectura y aritmética. Durante el proceso, para la segunda variable se midieron también resultados cognitivos y no cognitivos, y para la tercera de las variables se estudió la organización del centro, el uso de recompensas-elogios y castigos, el currículo, o la comunicación docente-discente.

Además de concluir que las escuelas sí producían diferencias sustanciales en el desarrollo del alumnado, determinaron la importancia del llamado valor añadido para indicar la contribución independiente que realiza una escuela. Siendo algo difícil de evaluar, pero no imposible, Mortimore cuestionaba los estudios que intentaban clasificar las escuelas eficaces desde la noción absoluta de eficacia, en la que la escuela eficaz es la que obtiene más altos resultados académicos promedio entre sus alumnos (Fernández, 2003), sin tener en cuenta la procedencia del alumnado o el contexto socio-cultural en el que se desarrolla el aprendizaje, es decir, sin valorar las variables de contexto y proceso, además de las de resultados, haciéndolo en un periodo corto y no en un segmento de tiempo largo en el que dé tiempo a analizar los cambios. ¿Se repite la historia en nuestros días?

Mortimore y sus colaboradores plantearon doce factores referidos a la política educativa en la escuela, a la organización y al funcionamiento global del centro docente, y a la enseñanza en el aula, factores que al poder ser controlados por el equipo docente, explicarían la variabilidad existente entre escuelas bastante mejor que otros factores como el contexto socioeconómico o la movilidad, difícilmente modificables por la escuela:

- Liderazgo intencional del director y de su equipo.
- Implicación del jefe de estudios en todas las tomas de decisiones.
- Implicación de los profesores en la confección del plan de estudios y las decisiones relacionadas con las técnicas pedagógicas que se proponen.
- Consistencia entre los profesores.
- Unidades didácticas estructuradas.
- Enseñanza intelectualmente atractiva.
- Ambiente tranquilo, centrado en el trabajo.
- Contenidos limitados en cada sesión de aprendizaje.

- Máxima comunicación entre profesores y alumnos.
- Registro en informes precisos del progreso del alumnado,
- Implicación de los padres, a través de propuestas de puertas abiertas que promueva su colaboración en el aprendizaje de sus hijos e hijas.
- Ambiente de aprendizaje positivo.

Entre las conclusiones más relevantes admitieron que las escuelas sí producían diferencias significativas en el desarrollo del alumnado, pero condicionaron estas diferencias a los niveles iniciales del alumnado y los factores sociales y ambientales que pueden representar una gran ventaja o desventaja en el alumnado en sus posteriores progresos en la escuela, por lo que defendieron la necesidad de controlarlos en un primer momento. Asimismo comprobaron que las escuelas podían ser muy eficientes en alguna dimensión y menos en otras, y que esta valoración implicaba a todos los grupos de alumnos y alumnas que estaban en la escuela, por lo que había que ser muy prudentes para evaluar a una escuela como buena o mala de forma categórica.

Los efectos del estudio de Mortimore y otros (1988) provocaron según Posner (2004) varias líneas de investigación basadas en el consenso con Mortimore o en la crítica a su investigación, como fue el caso de Goldstein, (1993) y Gray (1990), citados en Posner (2004), grandes estadistas que plantearon modelos de análisis multiniveles que dieran su justo peso a las variables estudiadas en las investigaciones.

Goldstein, a partir de la importancia que Mortimore dio a lo que llamó *valor añadido*, desarrolló la teoría del *valor agregado* que consistía en medir la mejora del rendimiento de la escuela tomando en cuenta el entorno y sus componentes socioeconómicos. Goldstein señaló la necesidad de considerar los logros anteriores de un estudiante como indicadores de sus progresos relativos y sus antecedentes, para posteriormente poder identificar el efecto real que la escuela produce en él. En la actualidad se sigue utilizando el índice de valor agregado propuesto por él. En posteriores estudios, Goldstein (1997) también defendió que para que las investigaciones sean válidas sobre si una escuela es eficaz o no, es necesario relacionar el rendimiento con la competencia a través de estudios longitudinales, con posibilidad de ser replicados, con una explicación comprensible del proceso que se sigue y, sobre todo, con la utilización de métodos estadísticos como el modelo de análisis multinivel que permite la investigación de dicha relación.

En definitiva, una de las mayores preocupaciones de los investigadores de este movimiento de enseñanza eficaz radicaba en detectar cuáles eran los factores que determinaban que una escuela fuera eficaz y en qué medida. Entre ellos destacamos a Sammons y colaboradores (1995) que atendiendo a los resultados de muchas de las investigaciones que se habían llevado a cabo, propusieron once factores que consideraban determinantes para que una escuela fuera eficaz. De alguna manera dibujan de forma clara las líneas que este movimiento educativo proponía seguir para persistir en la búsqueda de la eficacia en las escuelas (Tabla 1).

FACTORES DETERMINANTES DE LA EFICACIA EN LAS ESCUELAS	
1. Liderazgo profesional a. Firme y propositivo b. Enfoque participativo c. Profesional de la gestión	6. Expectativas elevadas a. Altas expectativas en todos los sentidos. b. Expectativas comunicadas c. Oferta de retos intelectuales
	7. Refuerzo positivo a. Disciplina justa y con reglas claras b. Retroalimentación.
2. Visión y metas compartidas a. Unidad de propósito b. Constancia en las prácticas c. Colegialidad y colaboración	8. Seguimiento del progreso a. Seguimiento de la acción de los alumnos b. Evaluación de los resultados de la escuela
3. Ambiente favorable de aprendizaje a. Una atmósfera ordenada y disciplinada. b. Un ambiente de trabajo atractivo.	9. Derechos y responsabilidades de los alumnos a. Alumnos con alta autoestima b. Posiciones de responsabilidad
4. Concentración en la enseñanza y el aprendizaje a. Buen uso del tiempo de aprendizaje b. Énfasis en lo académico c. Atención centrada en los logros	10. Colaboración casa y escuela a. Participación de los padres en el proceso de aprendizaje
5. Enseñanza intencional a. Organización eficiente. b. Claridad en los objetivos. c. Lecciones estructuradas. d. Prácticas adaptadas a las circunstancias.	11. Una organización orientada hacia el aprendizaje a. Desarrollo de los profesores en función de la escuela

Tabla 1. Factores determinantes de la eficacia en las escuelas, en Sammons y colaboradores (1995).

Los estudios sobre las escuelas eficaces siguieron su curso hacia el siglo XXI. Un ejemplo de esa continuidad lo constituyó el “*Capacity for Change and Adaptation in the Case of Effective School Improvement*”, desarrollado a través de estudios de casos en ocho países europeos entre los que se encontraba España (Sun, Creemers y De Jong, 2007).

2.2.2. La Mejora de la Escuela

Como ya hemos comentado entre los años sesenta y setenta los dos movimientos educativos que perseguían la mejora de la calidad de la enseñanza llegaron a estar bastante distanciados en sus planteamientos teóricos y metodológicos, aunque después de un largo camino, en la actualidad se puede hablar de un acercamiento entre los dos movimientos, en el que existe un flujo bidireccional que enriquece las investigaciones de ambas tendencias, y en síntesis, beneficia el aprendizaje del alumnado.

Reynolds y Stoll (1996) señalaban algunas diferencias significativas que podrían explicar este distanciamiento entre los planteamientos de la Eficacia en la escuela y la Mejora de la escuela en la década de los ochenta. Mientras que en el primer caso el núcleo estaba en las escuelas, se daba mayor importancia a la organización de la escuela, las actuaciones se basaban en el conocimiento de la investigación con una orientación más cuantitativa, y se realizaban investigaciones centradas en escuelas que eran eficaces, en el segundo caso, el núcleo se situaba en el profesorado, de manera individual o grupal, se daba mayor importancia a los procesos que en la escuela se producían, se defendía un conocimiento más práctico y una orientación, por tanto, más cualitativa, y se desarrollaban estudios de cómo las escuelas llegan a ser eficaces.

Otros autores como Marchesi y Martín (1998), señalan que la existencia de estas diferencias radicaba en la falta de estrategias que permitieran la aplicación en la escuela de las conclusiones obtenidas en las investigaciones sobre la eficacia educativa, con el fin de ayudar a conseguir unos mejores resultados en el rendimiento del alumnado. Comentan también algunas posibles causas de esta situación, entre las que destacamos la dificultad de aislar la influencia que determinados factores tienen en el rendimiento del alumnado y el problema existente para acotar las relaciones entre variables.

Pero como hemos comentado, los dos planteamientos tenían como objetivo la mejora de la calidad de la enseñanza, objetivo perseguido también por la OCDE, lo que propició que entre los años 1982 y 1986 esta institución pusiera en marcha el Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela (*International School Improvement Project* - ISIP), precursor de la red internacional que aún en nuestros días trabaja en este tema, y cuya finalidad era la de investigar en cinco aspectos relacionados con la mejora de la escuela, entre los que se encontraban la revisión centrada en la escuela, el papel de los líderes de la escuela, el apoyo externo, la evaluación y la investigación, y el desarrollo de una política para su aplicación.

Uno de los primeros retos que se plantearon los investigadores de los catorce países implicados fue el de definir lo que entendían como mejora de la escuela, proponiendo finalmente que “es un esfuerzo sistemático y continuo centrado en el cambio de las condiciones de aprendizaje y en otras condiciones internas relacionadas, en una o más escuelas, con el objetivo último de conseguir los fines educativos de forma más efectiva” (Van Velzen y otros, 1985, p. 48). De alguna manera, se intentaba defender que el centro educativo debía ser el objetivo del cambio. Las mejoras relacionadas con la formación del

profesorado o las dirigidas al aula eran importantes y fundamentales, pero debían ser integradas y formar parte del proceso de cambio más global que se planteara, teniendo el centro como núcleo del clima escolar, de la estructura organizativa o del currículo que se estuviera desarrollando.

Aún así, cabe decir, que el movimiento de *mejoramiento educativo o de mejora de la escuela* también ha ido evolucionando desde sus planteamientos iniciales hasta los actuales. En la década de los sesenta y setenta, la tendencia era estudiar la escuela desde fuera, con un flujo de arriba abajo que no propiciaba la implicación del profesorado en la construcción y realización de los cambios propuestos. Los objetivos fundamentales giraban en torno al currículo y a la organización escolar, y se comprobaban los resultados desde una metodología completamente cuantitativa.

Los problemas que se veían en la aplicación de este paradigma fueron la semilla de un nuevo planteamiento durante la década de los 80, con su máximo exponente en J. Elliot (1986). El profesorado asumió la tarea de investigador de su propia práctica, y el proceso de enseñanza y aprendizaje se convirtió en el foco de estudio. El cambio provocó que el flujo fuera ahora de abajo hacia arriba, y todo ello impulsó que se utilizara una metodología más cualitativa. Aún así, en la década de los 90 se evolucionó hacia un planteamiento más integrador, utilizando un modelo de análisis multinivel, al igual que había ocurrido en el movimiento de las escuelas eficaces, ya que si bien lo que pasaba en el aula era importante, también la escuela estaba influenciada por el resto de los niveles del sistema educativo, y no era aconsejable aislarla porque se desvirtuarían los resultados obtenidos.

Como recoge Rodríguez (1994), autores como Austin y Reynolds (1990), o Fullan (1991), pertenecientes al movimiento de Mejora de la escuela, después de múltiples investigaciones, y todavía con muchas incertidumbres propusieron las siguientes directrices generales:

- Dentro de la escuela, existen varios niveles, y sobre ellos se debe trabajar. La idea de dirigir las mejoras exclusivamente a un profesor en su aula o a distintos profesores de un Departamento o Ciclo queda superada por la importancia de intentar que todos los estamentos de la comunidad educativa asuman la importancia de trabajar en equipo para lograr los cambios, respetando las diferentes opiniones que se pueden tener e intentando consensuar todas ellas en una misma línea de trabajo.
- Es fundamental tener un líder educativo en la escuela que guíe un cambio contextualizado e identificado con la idiosincrasia del centro, que motive y potencie la reacción y que facilite las relaciones entre las distintas personas implicadas en el mismo para aunar esfuerzos y conseguir las metas.
- La escuela debe relacionarse con su entorno y crear una empatía que permita involucrar a asociaciones e instituciones locales a conseguir las mejoras educativas.

- El cambio necesita del apoyo de los sistemas externos, entendiendo dicho apoyo como una colaboración conjunta para tratar de solventar las necesidades de cada centro.
- Las estrategias y las propuestas para el cambio deben proponerse, desarrollarse e intentar que se asienten y formen parte esencial del funcionamiento cotidiano de los centros, sin olvidar la importancia de una evaluación que permita valorar dichas propuestas y sus efectos, a todos los niveles de la escuela implicados.

Todo ello llevó a considerar la importancia de tener en cuenta tanto la orientación de abajo-arriba como la de arriba-abajo en las investigaciones y tratar de integrar los datos de varias escuelas para plantear estrategias desde una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), en la que se estudiase tanto la práctica de los profesores, como la organización de las escuelas como sistema que genera una cultura y una dinámica específica en cada centro escolar.

Autores como Hargreaves (1995) intentan alejarse de la categorización de las escuelas en eficaces y no eficaces, o en más o menos eficaces, sujetas a una serie de factores sobre los que hay que incidir para poder llevar a cabo el cambio. Como alternativa, plantea la importancia de tener en cuenta dos variables relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje: la consecución de los objetivos de aprendizaje (control social), y el cuidado y potenciación de unas buenas relaciones sociales entre los miembros de la comunidad educativa (cohesión social).

Estas dos realidades conformarían lo que vendríamos a llamar la cultura de cada escuela, que por supuesto no suele ser única en una misma escuela, sino que integra una serie de subculturas que conviven y que en muchos casos son positivas para el desarrollo del cambio. Por lo tanto, el objetivo prioritario se centraría en potenciar una cultura abierta, participativa, flexible y respetuosa con todas las opciones existentes dentro de una escuela, que cuidaría la cohesión y el control social como las dos piezas claves del cambio, y que permitiría la elaboración de un plan de mejora consensuado e integrador, que se desarrollaría a lo largo de un periodo razonable, con el fin de mejorar no solo la forma de llevar a cabo el aprendizaje del alumnado, sino también la manera en la que el centro se organiza y funciona.

2.2.3. La Mejora de la Eficacia Escolar (MEE)

Es evidente que la evolución del movimiento de Mejora de la Escuela se orientó hacia una postura más integradora, apareciendo distintos grupos de investigadores de la calidad de la educación que defendían la colaboración entre investigaciones relacionadas con la mejora y la eficacia de las escuelas, con el fin de crear un marco que permitiera a las escuelas iniciar procesos de cambio más eficaces. De esta forma, a principios de los noventa las posturas entre investigadores de la calidad de la educación eran de conciliación y complementariedad, aglutinando a un número cada vez mayor de

investigadores (Mortimore, 1992; Reynolds, Hopkins y Stoll, 1993; Reynolds y col., 1997; Robertson y Sammons, 1997; Stoll y Fink, 1996, citados por Murillo, 2004) que partiendo de una tendencia más polarizada, observaron en el desarrollo de sus investigaciones la necesidad de este marco más conciliador, y sus repercusiones positivas en la aplicación de las estrategias de mejora para la escuela.

Un nuevo paradigma llamado Mejora de la Eficacia Escolar (MEE) comienza a defender que las experiencias que se plantean en los centros, en su día a día, y los interesantes resultados que se obtienen, han de ser tenidos en cuenta para contrastar datos recabados en investigaciones, que serán la base para elaborar teorías que a su vez orienten la práctica educativa. De alguna forma, es una cadena que se retroalimenta, una simbiosis entre la teoría y la práctica. El planteamiento se basa en la implicación de dos enfoques, uno más teórico y otro más práctico, que se complementan y enriquecen en la búsqueda por encontrar la respuesta a cuestiones como, cuáles son los factores que hacen que los centros tengan más éxito, o por qué una escuela es más exitosa que otra aplicándoles las mismas estrategias, o por qué unas variables condicionan más los resultados en un centro que en otro. En definitiva, es una búsqueda no solo de aquéllos factores que benefician o dificultan la puesta en marcha y el desarrollo de programas de *Mejora de la Eficacia Escolar (MEE)*, sino el estudio del funcionamiento de dichos factores.

En este sentido, también Muñoz-Repiso (2000) defiende la importancia de colaboración de los dos enfoques, pensando en un proceso continuo y no puntual, desde el centro y con apoyo externo, con la máxima participación de todos los niveles de la comunidad educativa y con el objetivo de detectar el funcionamiento de los elementos primordiales del centro y sus relaciones y tratar de optimizar ambas cosas al máximo. En opinión de este autor, la mejora de la eficacia en la actualidad debe "...lograr, desde todos los niveles, una calidad que incluya en sus objetivos la equidad y eficiencia, y la libertad y cohesión social y que desarrolle procesos eficaces para mejorar la práctica educativa" (p.60). De la misma manera Murillo (2004) señala "... la mutua retroalimentación entre la teoría y la práctica: solo analizando los procesos que ocurren en las escuelas e integrando este conocimiento con el saber acumulado por la investigación será posible establecer criterios, pautas y procedimientos adecuados de evaluación que nos lleven hacia la eficacia y la calidad de los centros educativos y de los programas que se desarrollan en ellos" (p. 323).

En los últimos años, el objetivo de diferentes grupos de investigación ha sido encontrar el marco teórico sobre el que gira este paradigma, con el fin de ofrecérselo a los centros como base para innovar y orientarse en la puesta en marcha y posterior evaluación de los procesos que inicien. Uno de los estudios más relevantes de esta línea se realizó en Europa entre 1998 y 2001. Financiado por la convocatoria *Targeted Socio-Economic Research*, dependiente del IV Programa Marco de la Unión Europea, los grupos de investigadores de ocho países intentaron dar respuesta no solo hacia dónde ir, sino cómo ir para conseguir que los centros sean más eficaces en su intento de mejorar el desarrollo de las capacidades del alumnado, valorando las

condiciones existentes y las más adecuadas, así como las estrategias más apropiadas para conseguir los objetivos de mejora de cada escuela.

No vamos a profundizar en todo el trabajo de investigación que se inició y que sirvió de base para los estudios que se desarrollan en la actualidad bajo dicho paradigma, pero sí señalar que se analizaron diferentes teorías relacionadas no solo con la mejora de la escuela y con la eficacia escolar, sino con otras teorías asociadas al campo de la educación, como las teorías del currículo, de la organización, del comportamiento, del aprendizaje organizativo y de la elección pública, obteniéndose una serie de factores de mejora de la eficacia escolar. En la Tabla 2 se recogen dichos factores, resultado del estudio de los principales elementos del centro y sus interrelaciones, referidos al contexto, el centro escolar y el aula-profesorado. Como señala Murillo (2004), el punto central son los alumnos y “hacia ellos convergen todos los elementos, pero ellos a su vez, generan una onda expansiva hacia la periferia que regula todo el sistema” (p. 334).

Factores de mejora de la eficacia escolar	TEORÍAS				
	ME	CUR	CO M	OyA O	EP
Contexto					
Competencias entre centros e implicación de la comunidad.					X
Apoyo externo (familias, consejeros, redes) y recursos.				X	
Evaluación y control externos.					X
Centro escolar					
Cultura escolar que favorece el cambio.	X		X	X X	X
Autonomía escolar.					
Liderazgo.	X			X	
Experiencias previas de mejora.	X		X	X	
Ciclo de diagnóstico, planificación, operación, evaluación.	X			X X	
Visión y objetivos compartidos.					
Preparación de la escuela para el cambio.	X				
Objetivos de mejora en términos de resultados del alumnado.	X				
Deseo de convertirse en una organización de aprendizaje (auto-regulación).				X	
Mejora como parte de la vida diaria.				X	
Desarrollo profesional.				X	
El profesorado como protagonista de los esfuerzos de mejora.			X		
Compromiso escolar con el cambio.	X				
Estructura de objetivos y recompensas.			X		
Papel y relaciones de poder.			X		
Sistemas para comunicar resultados y evaluaciones.			X		
Establecimiento de objetivos y evaluación de los logros de objetivos.		X			
Procedimientos de autoevaluación.			X		
Aula/profesorado					
Colaboración del profesorado.				X X	
Compromiso del profesorado con el cambio.					
Participación del profesorado en la gestión y en la toma de decisiones.				X	
Puesta en marcha de elementos esenciales de los currículos/innovaciones.			X		

Teorías: ME (de mejora de la escuela), CUR (del currículo), COM (del comportamiento), O y AO (de la organización y aprendizaje organizativo), EP (de la elección pública).

Tabla 2. Factores de mejora de la eficacia escolar aportados por las diferentes tradiciones.

Una de las conclusiones a las que se ha llegado después de múltiples investigaciones, es el hecho de que aunque la escuela debe ser el núcleo de

los procesos de cambio, el profesorado es el motor del mismo. Es imposible poner en marcha y desarrollar un proceso de mejora de la eficacia escolar si la mayoría de las profesoras y profesores que están en un centro educativo no están concienciados ni tienen interés en colaborar, aunque existan casos individuales que desarrollen un pequeño cambio en sus aulas. Está comprobado que un buen liderazgo, el convencimiento de la consecución de objetivos compartidos, un buen clima en el que las relaciones sean agradables y fructíferas, o la implicación de las familias, son algunas de las características que posibilitan un mayor rendimiento en el aprendizaje del alumnado, y por lo tanto, una mejora en la calidad de la enseñanza.

2.3. El aula y la calidad de la educación.

Llegamos en este punto al tercero de los niveles en los que se estructura este marco teórico-conceptual y de antecedentes de la investigación. Se trata del nivel en el que se concreta el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en el que existe una interacción directa entre el profesorado y el alumnado, aún siendo obvio que todas las decisiones que se hayan tomado en los otros dos niveles citados (política educativa y centro educativo) influyen directamente en la eficacia de dicho proceso. La cita de Isao Amagi (1996) recogida en el Informe que la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI realizó para la UNESCO (Delors, 1996), es representativa de la importancia que se le reconoce a la conexión necesaria, diríamos imprescindible, que debe existir entre los tres niveles:

Aun cuando, en la mayor parte de los casos, el docente trabaje solo en su aula, forma parte de un equipo cuyos miembros contribuyen a dar vida a lo que podríamos llamar la cultura de la escuela. Difícilmente podrá ésta impartir una enseñanza de gran calidad si no es administrada de modo prudente por el director del centro de enseñanza, con la cooperación activa de los profesores.

...la mejora de la calidad de la enseñanza escolar debería ser un objeto fundamental de los responsables políticos en todos los países, sea cual fuere la situación, durante el próximo siglo (p. 239).

Al igual que ocurría con el centro educativo, existe un consenso amplio que admite que distintas características del contexto del aula son imprescindibles para conseguir una enseñanza más eficaz, llevada por un profesorado más eficaz. Entre ellas, señalamos, el clima de clase, el entorno en el que se construyen los aprendizajes, el tiempo que se dedica a la enseñanza y el aprendizaje de los mismos, el seguimiento del progreso del alumnado o la información permanente sobre el resultado de los aprendizajes, acompañados de refuerzos positivos al alumnado o de la realización de una buena programación estructurada.

No hay duda, como ya hemos comentado, que una de las piezas fundamentales para conseguir una eficacia en el aprendizaje del alumnado es el profesorado. Así se señala en informes oficiales, reconociendo, que la calidad de los procesos de intervención de los profesores, constituye el factor más relevante en el momento de tratar de explicar los resultados del aprendizaje (OCDE, 2005a; Cochran-Smith y Fries, 2005). Es por tanto imprescindible motivarle e involucrarle, con el fin de conseguir una máxima implicación y una participación activa en la búsqueda de la calidad de la educación, y en concreto de la mejora del aprendizaje en el aula.

La calidad del discurso docente, en concreto, forma parte de los estudios de los procesos de enseñanza que se desarrollaron en la segunda mitad del siglo pasado, estudios condicionados por los paradigmas con los que se identificaban los investigadores y que condicionaron lo que cada uno consideraba que era la eficacia docente. La línea de investigación prioritaria

giraba en torno a los llamados estilos de enseñanza, al considerarse que éstos englobaban la forma de entender la educación dentro del contexto del aula, centrándose tanto en el papel del profesorado en la enseñanza, como en el del alumnado en su aprendizaje. En este sentido, se considera determinante para mejorar la calidad de la enseñanza que el docente conozca los diferentes estilos y realice una elección adecuada, con el fin de facilitar el aprendizaje del alumnado en las distintas situaciones que se presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En nuestro caso, pensamos que la utilización de estilos más participativos para el alumnado, así como una buena organización de la propuesta de tareas significativas y funcionales, que favorezcan el propio proceso de autoconstrucción de su aprendizaje, contribuirán sin duda a la mejora de la calidad de nuestra enseñanza.

En efecto, es evidente que el contexto del aula cambia constantemente, no solo por el entorno socio-cultural del centro educativo o por el tipo de alumnado, sino también por las distintas tendencias que dentro del profesorado existen, y que evolucionan desde un profesorado más tradicional, con una serie de valores y posturas muy arraigadas a sus convicciones ante el proceso de enseñanza, hasta otro profesorado más reflexivo, con una serie de capacidades y competencias que le permiten aplicar una u otra metodología atendiendo al análisis que va realizando de los muchos factores que influyen en las aulas. La búsqueda de la calidad de la enseñanza pasa por convencer al docente de la importancia de su participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y de la necesidad de reflexionar sobre los resultados de este proceso a través de una continua evaluación del proceso y de su participación en el mismo.

2.3.1. Procesos de enseñanza y paradigmas del análisis de la enseñanza

En línea con lo que venimos comentando, la investigación sobre la enseñanza deberíamos entenderla no solo como el estudio de la actividad docente en el aula, sino más bien como el estudio de las relaciones que se establecen entre lo que el docente hace en el aula y los resultados de aprendizaje del alumnado, en función de la actividad del docente.

La segunda mitad del siglo XX ha sido una etapa prolífera en investigaciones sobre la enseñanza, marcada en sus orientaciones y objetos de estudio por una evolución que estaba ligada a lo que los investigadores entendían, en ese momento, por eficacia docente. El gran problema radica, como ya hemos comentado, en lo que se entiende por eficaz desde las distintas concepciones y sobre todo *eficaz para qué*, como refleja Medley (1979) cuando plantea cinco momentos en la evolución de la concepción de la eficacia docente. Así, se ha evolucionado desde asociar la eficacia a unas determinadas características de personalidad deseables que debía tener el profesorado, a poner el punto de mira en su capacidad para utilizar métodos eficaces, a valorar su potencial para ser un creador de un buen clima de clase, o un dominador de un conjunto de competencias, y finalmente, a ser un profesor que toma las decisiones adecuadas y las lleva a la práctica atendiendo

a las peculiaridades de las situaciones de enseñanza a las que se va enfrentando, utilizando para ello su dominio de determinadas competencias.

De alguna manera, los paradigmas de investigación nos permiten agrupar a los investigadores que tienen ideas y concepciones similares en cuanto a un objeto de estudio que se esté investigando, compartiendo una perspectiva teórica común, que condiciona desde el tema elegido para la investigación, hasta el problema concreto que queremos investigar, pasando por el tipo de preguntas de investigación que se realizan y la elección de unas determinadas técnicas e instrumentos. Muchos de los trabajos publicados a lo largo del siglo pasado corroboran en el siglo XXI esta afirmación, al posicionarse desde diferentes concepciones para plantear lo que consideran un profesor eficaz, investigar sobre ello y utilizar posteriormente los resultados como punto de partida de la formación que hay que darle al profesorado para que sea eficaz.

Investigadores como Shulman (1989) opinan que la aparición de los programas de investigación desde unas u otras perspectivas, posicionan los estudios y ponen el punto de mira en alguno de los aspectos del amplio campo de la enseñanza, y descuidan o pasan a un segundo plano de relevancia otros aspectos. Todo depende de los intereses de la investigación. También Zeichner (1983, citado en García, 1997), aunque refiriéndose a los paradigmas de formación de profesorado, concreta claramente esta idea cuando define el paradigma como “una matriz de creencias y suposiciones acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación que configuran formas específicas de práctica de la formación del profesorado” (p. 3).

Persiguiendo las claves para obtener unas directrices con las que conseguir una práctica docente de mayor calidad, a lo largo de las últimas décadas se han hecho numerosos estudios relacionados con el análisis de la enseñanza, investigando aspectos relacionados con el profesorado, tanto con su dominio del contenido de la materia y el pedagógico, como con sus pensamientos y creencias, con sus valores, y en definitiva, con la forma de encarar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde la investigación pedagógica de las actividades físicas y deportivas, Pièron (1999) también señala la existencia de dos líneas de investigación. La primera se asocia con el estudio de la enseñanza de las actividades físicas y deportivas, y la segunda con la formación del profesorado, tanto inicial como permanente durante el desarrollo de su vida profesional. En la primera opción, se analizan las tres fases del proceso de enseñanza y aprendizaje, preinteractiva, interactiva y postactiva, y muchos son los autores que han investigado ya sobre lo que hace el profesorado y el alumnado, así como la dependencia que existe entre los comportamientos de ambos, los resultados del aprendizaje y las relaciones sociales que se generan en la clase. Un buen esquema de las investigaciones en este ámbito de relaciones entre el profesorado y el alumnado lo constituye la aportación de Clark y Peterson (1990), en la que partiendo de la idea de que los procesos de pensamiento del docente influyen de forma importante en su conducta, llegan a plantear que en

un porcentaje muy elevado lo que los docentes hacen es consecuencia directa de lo que piensan.

Como observamos en el esquema, existen dos dominios, uno relacionado con los procesos de pensamiento del profesorado, imposibles de observar, y que comprende la planificación del docente, sus pensamientos y decisiones interactivas, y sus teorías y creencias, y otro, referido a las acciones de los docentes y sus efectos observables, que ha sido investigado a través del paradigma proceso-producto en busca de la eficacia de la enseñanza. También se valoran las limitaciones y oportunidades que pueden caracterizar el proceso de enseñanza.

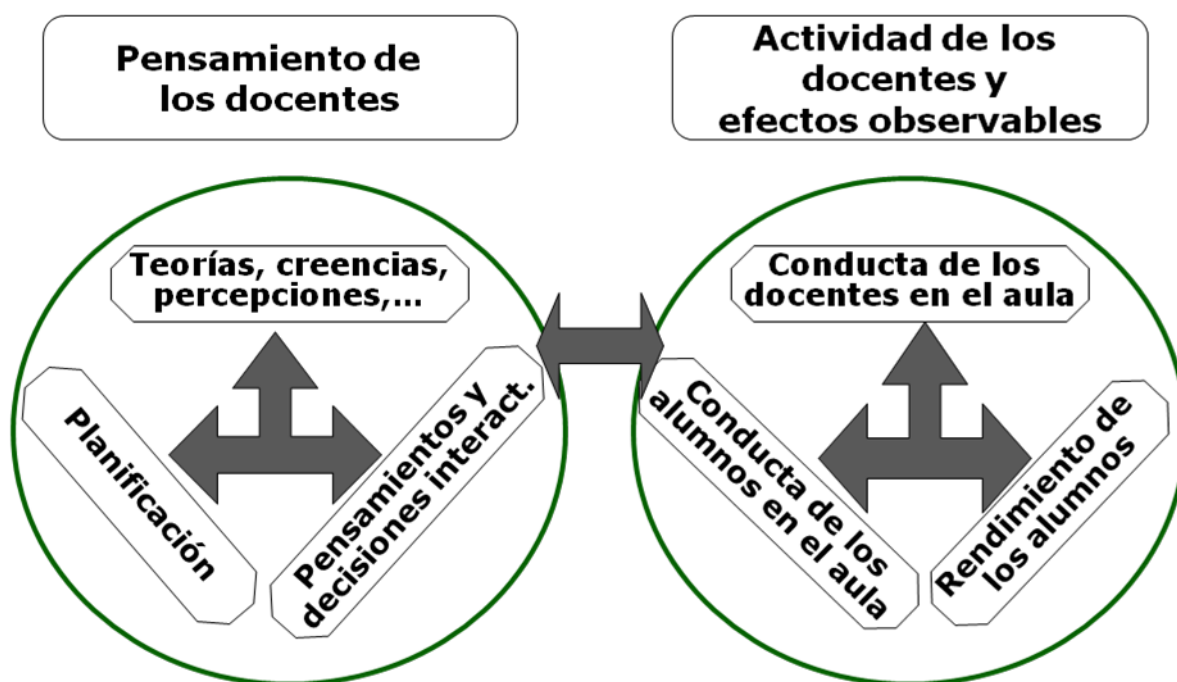


Figura 1. Modelo del pensamiento y la actividad del maestro. En Clark y Petterson (1990).

Como señalan Clark y Peterson (1990) intentando explicar el modelo:

Es en el dominio de la acción donde tiene lugar realmente la enseñanza en el aula. Los docentes actúan de determinadas maneras en el aula y su conducta produce efectos observables en los alumnos. ...Suponemos que las relaciones entre la conducta del maestro, la conducta del alumno y el rendimiento del alumno son recíprocas. Además, en lugar de representar de forma lineal la dirección de la causalidad, pensamos que es más exacto representarla como cíclica o circular... la conducta del docente afecte a la conducta del alumno, y que ésta a su vez afecte a la conducta del docente y finalmente al rendimiento del alumno. Por otra parte, el rendimiento del alumno puede hacer que el docente se conduzca con respecto a él de un modo diferente, lo cual afectará a la conducta del alumno y su rendimiento posterior (p. 448).

En definitiva, la base de su propuesta es, por una parte, un escenario de relaciones recíprocas y circulares que influyen en el proceso de enseñanza y

aprendizaje, y por otra, la importancia que los procesos de pensamiento de los docentes pueden tener en el proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en las aulas. Esta idea choca con las propuestas presentes hasta ese momento, en las que basándose en la existencia de una relación unidireccional, se investigan simplemente las conductas observables del docente y su influencia en el rendimiento del alumnado. Es evidente que la propuesta de Clark y Peterson (1990) abrió un gran abanico de posibilidades relacionadas con la investigación de la enseñanza.

Continuando con la propuesta de Piéron (1999), en la segunda opción que propone sobre las investigaciones pedagógicas, el objeto de estudio se relaciona con la formación inicial y permanente del profesorado, analizándose “la eficacia de los procedimientos de formación, o de adquisición de las habilidades y de las estrategias de enseñanza o el porqué y cómo se convierte una persona en profesor” (p. 15).

El objeto de esta tesis se encuentra relacionado con las investigaciones orientadas a conocer las acciones y comportamientos del profesorado en las sesiones de Educación Física, y en concreto, las vinculadas con la calidad del discurso docente en la fase interactiva, por lo que los comentarios que se realicen en los distintos paradigmas que vamos a sintetizar para situarnos, estarán relacionados con este grupo de investigaciones y no con el de la formación del profesorado.

Volviendo al ámbito general, desde los años sesenta muchos han sido los autores que investigaron sobre cuáles podrían ser los aspectos a mejorar para conseguir una mayor eficacia en la formación inicial y en la formación permanente del profesorado, tratando de descubrir, desde los distintos marcos de cada paradigma, las actividades, comportamientos y estrategias instruccionales que el profesorado utilizaba en las clases, y cuáles de ellas tenían una mayor eficacia con relación al aprendizaje del alumnado (Clark y Peterson, 1986; Jewett y Bain, 1985; Siedentop, 1983; -citados en García,1997-; Ferry,1991; Montero, 1985; Zeichner, 1985).

Dentro del amplio espectro de posibles preguntas a las que se trata de dar respuesta en las investigaciones sobre análisis de la enseñanza, se incluyen las del discurso en el aula, pero también existen investigaciones orientadas a resolver cuestiones tales como las cogniciones del docente, o lo que opina el alumnado de su enseñanza, o las interrelaciones que se producen en el aula y que permiten uno u otro clima de enseñanza y aprendizaje, o cuáles son las conductas y los comportamientos del profesorado, o cuáles de éstos son los más eficaces y qué resultados producen en el aprendizaje del alumnado. Todas estas preguntas son enigmas sin resolver relacionados con el trabajo del profesorado en el aula.

Y así, autores como Cronbach (1975, 1982), Doyle (1977), Dunkin y Biddle (1974), Gage (1963), Jackson (1968), Khun (1970), Merton (1975) citados, entre otros, por Shulman (1989, pp. 11-15) defendieron en la década de los sesenta y setenta qué se entendía por paradigma y sobre todo abrieron el camino de la investigación sobre el análisis de la enseñanza tal y como se

concibe en la actualidad. Creemos que un buen punto de partida para comprender el actual análisis de la enseñanza es el modelo que Dunkin y Biddle (1974) propusieron y recogieron en su libro *The Study of Teaching* (figura 2), y que sirvió para que pudiera existir un marco teórico amplio donde ubicar las investigaciones que se estaban realizando. Aunque en la actualidad ha sido modificado o ampliado, la base de esta propuesta sigue siendo válida.

En este modelo, Dunkin y Biddle plantean el estudio de la enseñanza en el aula teniendo en cuenta cuatro tipos de variables: las de presagio, las de contexto, las de proceso y las de producto. Cada una de las variables, como se puede observar en la página siguiente, en la figura 2, recoge a su vez determinados aspectos relacionados con el profesorado y el alumnado, sin olvidar el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje y teniendo como núcleo neurálgico de todo el proceso el propio aula.

Encontramos investigadores que comprenden las relaciones de todos estos aspectos como causa o como razón, otros que eligen métodos cuantitativos o cualitativos, según lo investigado, o los que tienen una "... concepción del propio oficio como una ciencia en busca de leyes o como un ejercicio de interpretación en busca de significados" (Shulman,1989, p.23), y por lo tanto, tienen diferentes objetivos, utilizan distintas metodologías, estudian poblaciones de mayor o menor número, crean leyes o no, y en definitiva, se agrupan en distintos paradigmas. De esta forma, podemos constatar, que la investigación educativa reconoce dos grandes modelos o enfoques que agrupan a distintos paradigmas: el enfoque positivista y el interpretativo.

El enfoque positivista centra su atención exclusivamente en los comportamientos observables, intentando encontrar leyes universales relacionadas con la conducta humana que permitan posteriormente generalizar, a partir de la cuantificación de las acciones y las conductas que se observen, buscando en todo momento la eficacia de la educación.

Por el contrario, el enfoque interpretativo intenta valorar y comprender la conducta humana, pero dentro del contexto del aula, lugar donde se realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que indaga e investiga en ese sistema social complejo que supone el aula. Ya no se conforma con describir las conductas humanas, sino que el objetivo es interpretar los significados de esas acciones que realizan el profesorado y el alumnado, por separado, y cuando interactúan, teniendo además en cuenta muchos procesos de los protagonistas que no son observables, como las creencias, los pensamientos...

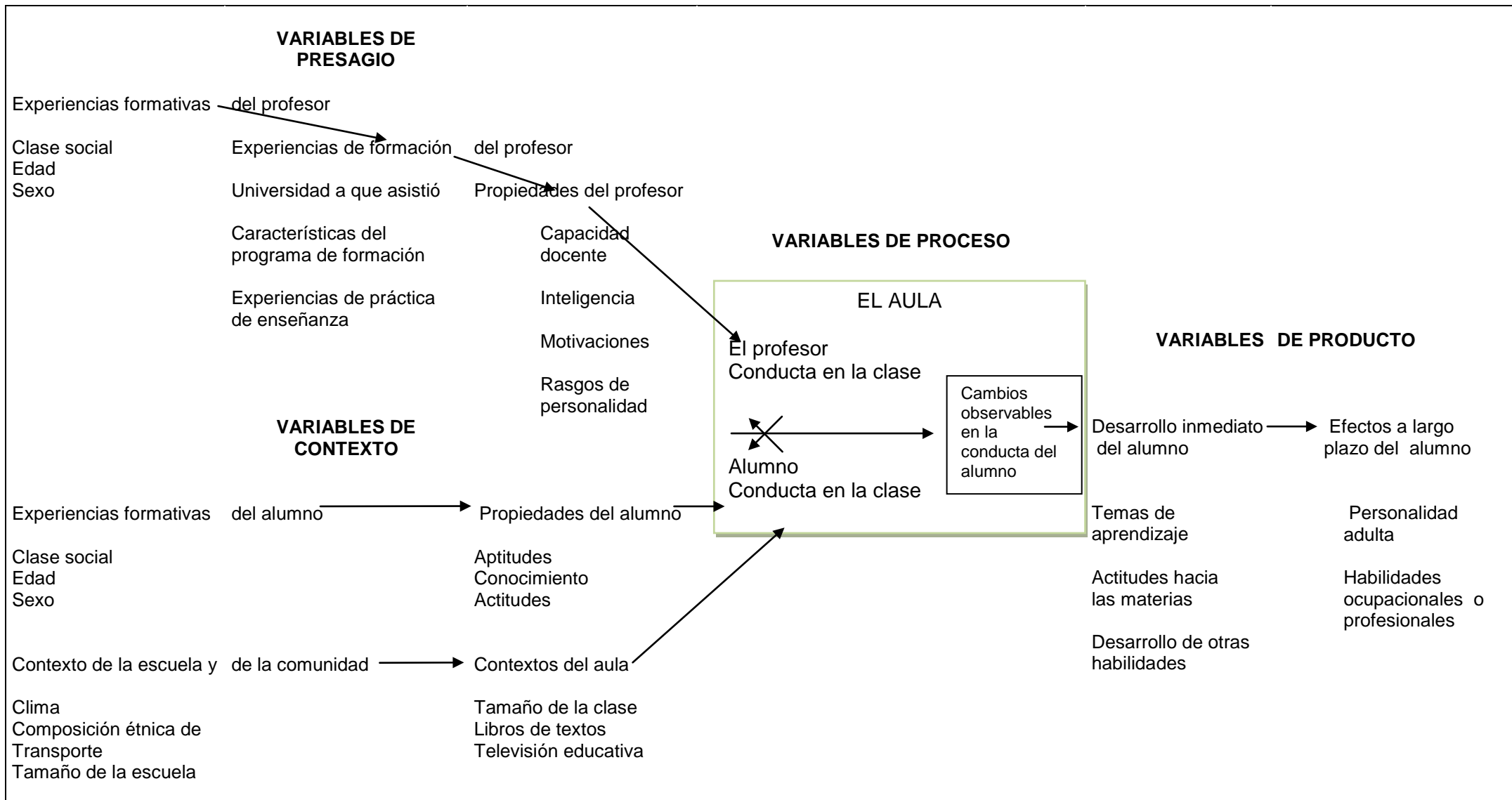


Figura 2. Modelo para el estudio de la enseñanza en el aula. Dunkin y Biddle (1974).

Si bien es verdad que la investigación de la interacción del profesorado y el alumnado ha tenido un claro objetivo relacionado con la medición y la definición de la eficacia docente, las variables que se le asocian a lo largo de los últimos cincuenta años a esta última han ido evolucionando, y por lo tanto cambiando los puntos de mira desde los que investigar dicha eficacia.

Así, desde el paradigma presagio-producto se entiende la eficacia docente como el resultado directo de las características físicas y psicológicas que definen la personalidad del profesor. El contexto del aula, las relaciones que se dan, los intereses y motivaciones o las circunstancias en las que se realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otros aspectos, quedan al margen. Actualmente es un paradigma prácticamente inexistente en la investigación, aunque en su día, como indica Montero (1990b), las distintas investigaciones buscaban las valoraciones de alumnado y de expertos relacionadas con los rasgos que caracterizaban a un buen profesor. Como señala Chaves (1966), del profesorado de Educación Física se valoraban sus características físicas, psicomorales, profesionales, pedagógicas y morales tales como presencia, juventud, sentido de justicia y dignidad, vocación, capacidad técnica y de ejecución, su amabilidad y ética, y que todo ello tuviera como resultado un aprendizaje eficaz.

Pero si bien caracterizaron lo que consideraban un profesor eficaz no lograron comprobar que estas características que influían en los comportamientos instructivos del profesor estuvieran asociadas a un mayor o menor éxito en el rendimiento del alumnado. Las críticas a este paradigma vinieron tanto por considerar la personalidad del profesorado como algo estático que obligaba a pensar que los rasgos del profesor eran estables, sin valorar el contexto en el que realizaba la práctica docente, como por el planteamiento que estos estudios hacían al establecer relaciones causales entre alguna de las características del profesorado y los resultados positivos del alumnado, sin tener en cuenta ninguna otra variable de la interacción profesor-alumno.

Es por ello, que a finales de los sesenta y principios de los setenta el paradigma proceso-producto sustituyó paulatinamente al presagio-producto, agrupando gran cantidad de investigaciones encaminadas a conseguir una mayor efectividad en el aula a través del estudio de cuáles de los comportamientos del profesorado provocaban un aprendizaje más efectivo. De alguna manera se buscaba la identificación de determinadas prácticas de enseñanza que fueran eficaces, para incorporarlas a un *decálogo* de conductas que el profesorado debería utilizar, con el fin de mejorar el aprendizaje de su alumnado. Se sustituyó lo que el *profesor es* por lo que el *profesor hace*.

Es así como este paradigma se constituyó como el principal marco de muchos de los estudios de eficacia docente en el que las variables de proceso estudiadas se redujeron a los comportamientos del profesorado y las variables de producto a los resultados del aprendizaje del alumnado, pero sin tener en cuenta en ambos casos otras variables de proceso y de producto existentes. Nieto (1996) señala que es un paradigma “que no se plantea la transformación de la enseñanza, sino su mera adaptación a las exigencias del sistema, lo que

le confiere un marcado carácter reproductor” (p. 58). Anula cualquier tipo de relación que se produzca en el aula y que no esté relacionada con los objetivos que se persiguen, por lo que se reduce enormemente todo el proceso social y cultural que pudiera darse en la escuela y en la clase.

Este planteamiento originó distintas críticas a este paradigma basadas, por una parte, en su defensa del comportamiento del profesor como la única variable relevante, por lo que la interacción en el aula era una relación causal unidireccional; y por otra, por el hecho de no valorar la existencia de otros aprendizajes constructivos que se daban y que no estaban determinados como conductas concretas que se podían evaluar con test estandarizados y homogeneizados. En definitiva, se utilizaba el criterio de rentabilidad para determinar si un docente era buen o mal profesor. No importaba el proceso, ni las interacciones que se producían en el aula, ni el tipo de aprendizaje que se hubiera dado, ni los métodos para presentar el nuevo aprendizaje al alumnado; simplemente los resultados cuantitativos del alumnado eran el único referente de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Como ya comentamos, el informe Coleman (1966) supuso una reacción de un gran número de investigadores dentro del llamado movimiento de escuelas eficaces para intentar demostrar, y así resultó, que las diferencias entre el profesorado sí suponían cambios en el rendimiento del alumnado (Bennett, 1979; Brophy y Good, 1986; Flanders, 1977; Medley, 1979; Nuttall, 1989; Rosenshine, 1983; Rosenshine y Stevens, 1989; Rutter, 1979), y no como se aseguraba en el estudio en el que se defendía que la influencia que los distintos tipos de profesorado tenían en el aprendizaje del alumnado era prácticamente nula.

Muchos estudios dirigieron sus pasos hacia la búsqueda de la eficacia docente relacionando ésta con la utilización de métodos más o menos eficaces, con los que se obtenían mejores o peores resultados en el aprendizaje del alumnado. Así, se compararon los resultados de alumnos y alumnas que hubieran sido instruidos con métodos diferentes, pero debido a la complejidad que supone el contexto del aula, no solo no se pudieron generalizar los resultados del estudio, sino que, como señala Montero (1990) “ningún comportamiento específico del profesor pudo asociarse inequívocamente con el rendimiento del alumno y los esfuerzos por identificar al profesor eficaz como aquel que utiliza determinados métodos de enseñanza no dieron fruto” (p. 255).

Consecuencia de estos resultados, fue un cambio en la orientación de los investigadores, centrando los estudios en las interacciones que se producían en el aula, analizando los comportamientos instructivos del profesorado y las repercusiones que éstos tenían en el alumnado. Las nuevas investigaciones se realizaron en el contexto real del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el aula, por lo que los resultados eran obtenidos de la propia práctica instructiva, lo que les daba la suficiente solvencia para convertirse en la base de la elaboración del decálogo de conductas eficaces que finalmente se aplicarían desde las políticas educativas, a través de la formación del profesorado. Se trataba de identificar patrones de comportamientos estables, los denominados “estilos de enseñanza”, a través de la observación sistemática

con la que se recogían los comportamientos de los protagonistas de la interacción –alumnado y profesorado -.

Esta nueva metodología potenció la creación de los sistemas de observación sistemática del aula que se han ido desarrollando y perfeccionando y que aún se usan en nuestros días (p.e. Cheffers, 1983; Flanders, 1977; Mancini y Wuest, 1983; Martinek y Mancini, 1983;...). Dichos sistemas serán el medio de recoger en el aula la información que interesa. En un primer momento se codificaron los comportamientos del profesorado y del alumnado, elaborándose un listado de categorías para posteriormente realizar la observación sistemática y analizar los datos de la información recogida relacionada con las categorías que se crearon. Flanders (1977) fue uno de los precursores de la investigación en el aula a través de sistemas de observación categoriales, cuyo objetivo era intentar registrar de forma sistematizada, con el mayor rigor y la mayor objetividad, lo que allí sucedía. El último apartado de este marco teórico está dedicado a estos Sistemas de observación del proceso de enseñanza, por su relevancia en la investigación educativa.

Y aunque el paradigma proceso-producto marcó un punto de inflexión en la investigación del análisis de enseñanza, comenzó a perder solvencia y credibilidad entre la comunidad investigadora debido a diferentes causas. Shulman (1989) plantea entre las razones de esta pérdida de protagonismo la falta de un cuerpo teórico que explicara el porqué de lo que se estaba comprobando que pasaba, es decir, una explicación más extensa y argumentada de los datos que se recogían como comportamientos válidos del profesorado para conseguir una eficacia en el aula.

Otros autores como Dunkin y Biddle (1974) ya cuestionaban la validez de los resultados obtenidos con los tests de rendimiento estandarizado como reflejo de la eficacia docente; Berliner (1979, citado por Shulman, 1989) disientía sobre que determinadas conductas que el profesorado realizaba en las clases tuvieran algún efecto en los tests que se pasaban meses después, o el que no se valorasen más aspectos relacionados con la realización de la tarea por parte del alumnado que el tiempo de actividad.

Como síntesis, podemos citar como señala Pérez Gómez (1983, pp. 110-113 citado por Marcelo, 1987, p.12) siete limitaciones importantes detectadas en este paradigma, algunas ya comentadas aquí, tales como una definición unidireccional del flujo de la influencia, la reducción del análisis a los comportamientos observables, la descontextualización del comportamiento docente, la definición restrictiva de la variable “producto de la enseñanza”, la rigidez en los instrumentos de observación y pobreza conceptual, la marginación de las exigencias del currículo y la escasa o nula consideración de la variable alumno como activo mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es por ello, que debido al cada vez mayor número de limitaciones y críticas que se iban detectando en la investigación educativa con el empleo del paradigma proceso-producto, hacia los años setenta se empieza a evolucionar hacia un paradigma que tiene en cuenta otras variables relacionadas con el

aprendizaje del alumnado y las variables vinculadas con la conducta del profesorado. Esta evolución dio paso al llamado paradigma mediacional, que establece que entre los estímulos de entrada y las respuestas inciden muchos fenómenos. La mediación que cada individuo hace de la información que le llega del exterior es una interpretación particular y puede ser que transforme o distorsione esa realidad. Así, podemos decir que el paradigma mediacional centrado en el alumno fue una alternativa impulsada por la convicción de valorar variables mediacionales que actuaban entre el comportamiento del profesorado y la acción y el resultado del alumnado.

Un ejemplo claro fue el *Beginning Teacher Evaluation Study* (BTES) utilizado por Berliner y Fisher (1978, citado por Shulman, 1989) que basándose en el programa de Carroll (1963), se centraron en la búsqueda de un indicador de la eficacia del profesorado a través de la valoración de las acciones del alumnado, pero no solo en el tiempo de aprendizaje académico (ALT), sino en el uso que éstos hacían de ese tiempo, teniendo en cuenta la dificultad de la tarea. De esta forma la variable ALT sí se podía utilizar para valorar el rendimiento del alumnado.

Al mismo tiempo, en las décadas de los setenta y ochenta, los planteamientos conductistas iban cediendo paso a las variables cognitivas tales como las actividades mentales de los alumnos respecto a los aprendizajes, sus estrategias de procesamiento de la información, o el estudio de los procesos mentales y de pensamiento como base del comportamiento de los docentes, siendo todas ellas objeto de la investigación educativa. De alguna manera, como señala Romero (2000), se defendía la idea de investigar para poder

... comprender la acción, dándole significado a los propios que la realizan. El mundo social no puede ser comprendido en términos de relaciones causales debido a que las acciones humanas poseen significados sociales: intenciones, motivaciones, actitudes y creencias, por lo que la acción humana no se puede reducir a un modelo de estímulo-respuesta. ...Por consiguiente, busca la significación de las situaciones, intentando comprender la conducta humana dentro del mismo contexto de acción (p. 55).

En ese contexto, se genera una gran diversidad en los planteamientos de las investigaciones que se proponen, observándose dos corrientes o enfoques de los procesos de mediación: cognitiva y social, inclinándose por la representación y construcción mental del contenido cognitivo de lo que se está enseñando, en el primer caso, o por el estudio de la interpretación que el alumnado hace de la realidad social del aula, en el segundo. Solo Doyle (1983) tratará de investigar sobre la importancia tanto de las dificultades cognitivas que tiene una tarea, como del reto que supone su realización en el medio social del aula, impulsando un nuevo planteamiento que se inició a partir de las críticas y la búsqueda de soluciones al paradigma proceso-producto, que evolucionó al paradigma mediacional –enfoque cognitivo y enfoque social- y que desembocó en el llamado paradigma ecológico, que veremos posteriormente.

En cuanto al paradigma mediacional centrado en el profesorado y desde la psicología cognitiva, Clark y Peterson (1990) señalan como centro de atención los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesorado durante su actividad docente y sobre la relación recíproca entre los dominios del pensamiento y de la actividad docente, partiendo de un profesor reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional, y sus pensamientos guían y orientan su conducta. El profesor pasa de ser un técnico que domina un amplio número de destrezas a ser

... un profesional activo, inteligente, cuya actividad incluye: establecimiento de objetivos; búsqueda de información acerca de los alumnos y el currículo en el contexto de los objetivos; formulación de hipótesis sobre la base de esta información; su propia disposición a la enseñanza y el ambiente; y seleccionar entre diversos métodos de enseñanza (Shavelson y Borko, 1979, citado por Marcelo 1987, p. 16).

Todo este planteamiento nos presenta un profesor cuyas decisiones pedagógicas relacionadas con el antes, el durante y el después de las tareas, tienen como base, por una parte, la información que extrae de los alumnos y del contexto, que le permite elaborar juicios sobre sus alumnos; y por otra, sus creencias y pensamientos sobre la enseñanza. Clark y Yinger (1979 citado en García, 1997) conciben el profesor como un sujeto que está valorando constantemente la situación, procesando información acerca de ella, tomando decisiones sobre qué hacer a continuación, guiando la acción sobre la base de estas decisiones y observando los efectos de la acción en los estudiantes. En este caso, las investigaciones se centran, como ya comentamos, en intentar comprender la información que el profesor capta y la que usa para poder intervenir según la decisión que haya tomado, intentando solucionar, como señala Mialaret (1986) el que "durante largo tiempo, la educación fue demasiado ingenuamente reducida al encuentro de un adulto con un grupo de alumnos independientemente de otros factores" (p. 36).

En este contexto, al igual que en otras áreas, en la Educación Física el estudio de la eficacia, desde un punto de vista de la cantidad referida a los procesos y a las interacciones de lo que ocurre en las sesiones, comienza a dar paso a la investigación sobre la vivencia del alumnado y las interacciones positivas que favorecen un mejor clima de clase, y repercuten en una mayor eficacia en el aprendizaje. Para ello es necesario el estudio del contexto real donde se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje, y este no es otro que el aula, por lo que las investigaciones referidas a las repeticiones de una actividad por parte del alumnado, el tiempo real que participa, el número de intervenciones del profesorado dan paso a estudios relacionados con la interpretación de lo que ocurre en las sesiones de clase, intentando explicar esa parte oculta, invisible de la enseñanza, que hasta ahora no había sido indagada. Cada vez más las investigaciones se orientan al estudio del pensamiento del profesorado (Carreiro da Costa, Carvalho, Onofre y Diniz, 1992; Carreiro da Costa, Diniz, Carvalho y Pestana, 1996; Carreiro da Costa y Piéron, 1997; Ennis y Zhu, 1991; Ennis y Chen, 1995 -citados en Carreiro da Costa, 2004-; Medina y

Delgado, 1998; Onofre, Carreiro da Costa y Marcelo, 2003; Piéron, 1988, 1999).

Aunque hasta aquí los paradigmas reseñados destacan la figura del profesor como la piedra angular de la enseñanza, comienza a abrirse paso una nueva tendencia que aboga por la **Ecología del aula** (Doyle, 1977; Geertz, 1973; Green, 1983; Hamilton, 1983, -citados por Shulman, 1989-; Tinning y Siedentop, 1985...) centrando sus investigaciones en el análisis de las interacciones que se producen en el aula, sin olvidar que las decisiones que se pueden tomar en una clase y la forma de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje por parte de un profesor, están mediatizadas por la organización y las decisiones tomadas por la comunidad educativa, que a su vez están influidas por las políticas educativas. A ello, hay que unirle el contexto que rodea la escuela en la que se lleva a cabo la investigación, la familia, las vivencias anteriores de los investigados, etc. Como señala Shulman (1989)

... para los investigadores preocupados por el valor de la investigación para orientar la práctica a través de la acumulación de conocimiento útil, los resultados de la investigación en este programa son cuestionables. Pero para los que están comprometidos con una visión de las ciencias sociales más como fuente de crítica y de nuevos problemas, que de respuestas prácticas, los resultados son importantes (p. 46).

Así, bajo este enfoque se reúnen una serie de corrientes que utilizan metodologías de carácter cualitativo, interpretativo y crítico; que entienden de distinta forma el proceso de enseñanza y aprendizaje y el papel que el profesor tiene en éste; que dan un nuevo matiz a la relación de la teoría y la práctica y por supuesto que enfocan de distinta manera la investigación educativa. De alguna forma, desde el paradigma ecológico se afirma que al investigar sobre la realidad la vamos construyendo, por lo tanto necesita abordar el problema de una manera holística, total, para llegar a la solución más acertada en la que se hayan valorado todas las variables que influyen en el conocimiento de la realidad.

El paradigma ecológico pone de manifiesto la oposición de sus seguidores a admitir la primacía de la objetividad en las prácticas educativas, ya que como apunta Escudero (1987, citado por Pérez Serrano, 1990) “éstas son prácticas sociales, no fenómenos naturales; prácticas realizadas por agentes personales, que comprometen en sus dinámicas, procesos y resultados a sujetos humanos que operan en entornos naturales y socioculturales” (p. 61). Otros autores como Green (1983) y Hamilton (1983), citados por Shulman (1989), defienden que las investigaciones en este paradigma ecológico se caracterizan por atender la reciprocidad en las interacciones que se producen en el aula entre profesorado y alumnado.

En este caso, se investiga sobre una posible variable o variables independientes relacionadas con esta reciprocidad, para intentar descubrir los factores que implican una mayor o menor eficacia en el aprendizaje del alumnado. Se estudian estas interacciones de manera holística, sin aislar algunos factores considerados causales e investigar sus efectos. La diferencia

con los paradigmas anteriores es que ellos se centraban exclusivamente en los comportamientos del profesorado como variable independiente.

Asimismo, como ya hemos comentado, se ve el aula como una parte más de un sistema amplio en el que encontramos la escuela, la comunidad, la familia y la cultura, elementos que influyen unos en otros, y por tanto, a tener en cuenta en el análisis y la interpretación de lo que observemos en el aula. Se estudian casos concretos y se intenta después de un análisis de lo observado generalizar principios de actuación, aunque con muchos matices asociados a los contextos en los que se está investigando, ya que se piensa que cada proceso es único y cada aprendizaje es una construcción subjetiva que adquiere significado para cada persona en particular, modificando esquemas anteriores.

Relevante para estas investigaciones son muchos procesos no observables relacionados con el pensamiento, las actitudes, las percepciones del profesorado y del alumnado. Si bien es verdad, que en el enfoque cognitivo y dentro del modelo de Clark y Peterson (1990), se recogían las teorías y creencias del profesor como una variable a ser investigada, realmente no se le dio la misma importancia que en el paradigma ecológico en el que los problemas educativos tienen un carácter más global y se intenta la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones del profesorado como elementos fundamentales en el procesamiento de la información, ya que en ellas se basa el pensamiento que éste tiene sobre su papel profesional, que influye y condiciona su propia acción docente, desde la que valora la realidad.

Por este motivo, existen líneas de investigación abiertas con relación a la transformación del pensamiento práctico de los docentes, estudios que al igual que sucedió con otros paradigmas, posteriormente serán aplicados en la formación inicial del profesorado. A título de ejemplo, como aportaciones pioneras en el origen de estas perspectivas, podemos citar el modelo reflexivo de Fenstermacher (1979, citado en De Vicente, 1990) o el planteamiento de Schön (1992, publicado en inglés en 1987) sobre el desarrollo del pensamiento práctico. El primero plantea como principal finalidad de la investigación educativa ayudar al profesorado a conocer y comprender los fenómenos educativos, hecho que se logrará cuando incidan sobre sus razonamientos prácticos. Para Fenstermacher la formación del profesorado debe dotarle de premisas en las que posteriormente base su razonamiento práctico, cuando tenga que aplicarlo para resolver determinadas situaciones. Se aleja de las teorías que defienden la formación como la dotación exclusiva de habilidades y capacidades docentes, y se acerca a la necesidad de ayudar al profesorado a estructurar los razonamientos prácticos que informan sus actos, con el fin de que tengan plena conciencia de los mismos.

El segundo, el modelo de Schön (1992) defiende un conocimiento en la acción, la reflexión en la acción, y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Enmarcado en las teorías del modelo interpretativo relacionadas con el análisis desde la globalidad de los problemas y la necesidad de comprender los procesos desde las propias creencias, valores y

reflexiones del profesorado. El conocimiento en la acción es un “saber hacer práctico”, fruto de las experiencias y la reflexión; la reflexión en la acción constituye el pensamiento sobre lo que se está haciendo al mismo tiempo que se hace, debido a algo imprevisto que surge y que obliga a incorporar la intuición, la percepción, la improvisación y la creación al “saber hacer práctico” para atender a los requerimientos del medio en un momento dado; y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción es el análisis que realizamos a posteriori sobre nuestra actuación y sobre las causas, motivos y creencias que la determinan, y tiene como objetivo reconstruir y valorar la propia práctica.

Como señala Macazaga (2004) en las conclusiones de su tesis en la que trabajó con un grupo de docentes de Educación Física, el proceso que llevó a cabo con el profesorado participante a través de la investigación-acción crítica, repercutió en el modo de proceder en el aula de Educación Física, debido a las modificaciones que se produjeron en la conceptualización del conocimiento profesional:

... durante el segundo año, producto de la reflexión práctica que realizaron algunos participantes, comenzaron a preguntarse por las consecuencias morales y éticas que se derivaban de las decisiones que adoptaban,... aparecen nuevas estrategias que evidencian un deseo de tomar en consideración la opinión del alumnado. El cambio en la naturaleza de las reflexiones y la adopción de un estilo pedagógico más democrático, abierto y sensible lo interpretan desde una aproximación desde el paradigma formativo sustentado en la racionalidad técnica, hacia el paradigma práctico sustentado en la racionalidad práctica (p. 487).

Desde nuestro punto de vista, el camino recorrido desde los distintos paradigmas que hemos tratado de sintetizar en este apartado es paralelo a lo que Medley (1979) señalaba como la evolución que de la concepción de la eficacia docente han tenido los investigadores del análisis de la enseñanza a lo largo de estos últimos años. Es evidente cómo ha ido evolucionando la preocupación de los investigadores, a la par que la consideración de lo que se entendía por un profesorado eficaz. Para llegar al profesional reflexivo, influido por sus creencias, valores y teorías, que tiene un gran dominio de competencias y que las aplica atendiendo a las características de la situación, se partió de un técnico que debía tener ciertas características de personalidad idóneas, como única influencia de su actuación en el aula y como causa directa del rendimiento del aprendizaje del alumnado. La clave está en pensar que existen una serie de conductas observables fruto de los procesos y pensamientos del profesorado y del alumnado que no se pueden explicar solo con la observación directa.

Aún así nos gustaría terminar este apartado defendiendo la idea de la coexistencia de paradigmas, y la huida de “discusiones planteadas en términos dicotómicos e incluso antagónicos acerca de los métodos más adecuados para el desarrollo del conocimiento” (Granda, 1998, p.160), porque como señala también Álvarez (1986, citado en Granda, 1998) “ningún método tiene patente de exclusividad de hacer investigación científica o de hacer ciencia”. Pero

también es importante concienciarse sobre las consecuencias de la utilización de un paradigma u otro, que nos sitúa en una forma de percibir la enseñanza y de preguntarnos por ella, y nos mediatiza en función de las expectativas que tengamos en cuanto a las posibles respuestas que podamos obtener.

2.3.2. La calidad y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula

La investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula desde los diferentes paradigmas ha tenido varios focos de interés desde la década de los setenta, momento en el que se produjo una verdadera predisposición para analizar la calidad de la enseñanza.

Dichos focos fueron evolucionando atendiendo a múltiples factores relacionados con la investigación en este campo: tipo de variables que eran relevantes para el análisis de la enseñanza, forma de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje, importancia dada desde la psicología cognitiva a las formas de procesamiento de la información, así como una evolución en las tendencias desde un planteamiento del proceso y de su análisis más individualizado, al estudio de las complicadas interacciones que se producen en el entorno del aprendizaje, y que influyen todas ellas directamente en la eficacia docente, y por ende, en la calidad de la enseñanza.

Podríamos identificar tres focos predominantes:

- (a) los estudios en torno a los estilos de enseñanza (- Lewin, 1939; Lippitt, 1940; Lippitt y White, 1943; Anderson, 1939,1946; Gordon, 1959, citados por Montero,1990b -; Mosston, 1988; Flanders, 1977; Bennett, 1979; Rosenshine y Stevens, 1989; Montero,1990b; Delgado, 1991; Mosston y Ashworth, 1993; Carreiro da Costa, Quina, Diniz y Pieron, 1996; Pieron, 1988, 1999; Sicilia, 2001; Carreiro da Costa, 2004...),
- (b) los que se centraron en las oportunidades de aprendizaje, y en especial en el tiempo dedicado a la tarea (Carroll, 1963; Cuéllar, 1999; Carreiro da Costa, 1995; Fisher y otros, 1978, citado en Shulman, 1989; Medley, 1979; Phillips y Carlisle, 1983; Piéron, 1982; Piéron y Piron, 1981...).
- (c) los estudios que analizaron la calidad de la enseñanza en función de aspectos relacionados con la interacción del alumnado y la tarea en entornos sociales complejos bajo la dirección del profesorado (Cazden, 1989, 1991; Doyle, 1977,1985; Kirk, 1990; Silverman, Kulinna y Crull, 1995; Siedentop, 1998; Tinning, 1992; Tousignant, 1983...)

Cada corriente ha aportado una base teórica y bastantes conclusiones relacionadas con los resultados obtenidos de las distintas investigaciones. Podría decirse que los dos primeros focos centraron sus esfuerzos más en la cantidad que en la calidad, y es el tercer foco, el que centrado en la interacción del alumnado y la tarea, comenzó a dar más importancia a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Aún así, es importante valorar las tres tendencias en su contexto, ya que el objetivo que persiguen es similar, aunque los caminos sean diferentes.

En un principio, los estudios se centraron en los estilos de enseñanza, intentando descubrir si como afirmaba el Informe Plowden, publicado en 1967,

los estilos más progresistas recogían los comportamientos instructivos del profesorado que mejores repercusiones tenían en el aprendizaje y en los resultados del alumnado. Posteriormente, las investigaciones realizadas en torno a los estilos de enseñanza, evolucionaron hacia la creación de tipologías de estilos y la comparación entre diferentes estilos que no estaban en polos tan opuestos (Bennett, 1979; Galton, Simon y Croll, 1980).

Como señala Bennett, considerado uno de los investigadores más significativos de los estilos de enseñanza,

... las interacciones –o transacciones intelectuales- entre docentes y alumnos fueron observadas siguiendo un plan que incluía una categorización de las preguntas, afirmaciones e instrucciones de los docentes, así como también de las actividades iniciadas por los propios alumnos. ... Sin embargo, había pocas relaciones significativas con logros obtenidos (p.33).

Pero, ¿qué conducta instructiva del profesor o profesora era realmente la responsable de la obtención de mayores logros por parte del alumnado?; si una conducta instructiva era la única responsable del aprendizaje del alumnado, ¿quería decir esto que los alumnos y las alumnas no tenían ninguna influencia en su propio aprendizaje?; si lo tenían, ¿qué hacían con el tiempo de aprendizaje?, ¿a qué se dedicaban en ese tiempo?, ¿qué tiempo dedicaba activamente el alumno a intentar resolver una tarea? Preguntas como éstas para las que la investigación basada en los estilos de enseñanza no tenía respuestas válidas, dieron paso a mediados de los setenta, a estudios relacionados con las oportunidades de aprendizaje, entendiéndose como tal la cantidad de interacción que tienen las niñas y los niños con la escuela.

Y aunque dentro de esta corriente investigadora existían líneas diferentes (cantidad de escolarización, distribución del tiempo en ésta, ubicación del currículo, implicación del alumnado, las tareas, condiciones para el aprendizaje, logros del alumnado...), se puede decir que lo más significativo con respecto al paradigma anterior fue que trasladó su atención “desde las actividades de los profesores como causas a las actividades de los alumnos como explicaciones, interpretando estas últimas como los acontecimientos intermedios que explicaban por qué la instrucción directa podía conseguir lo que otras formas de enseñanza no podían” (Shulman, 1989, p.33).

Basándose en las teorías relacionadas con el modelo de aprendizaje escolar de Carroll (1963) que defendía que cualquier alumna o alumno tiene posibilidad de tener éxito en la resolución de una tarea que se le propone, siempre que cuente y dedique el tiempo necesario para aprender, el *Beginning Teacher Evaluation Study* (BTES) inició una línea de investigación basada en el tiempo asignado y la dedicación a la tarea. El objetivo era reconocer cuáles eran los mediadores clave del comportamiento del profesorado en las tareas del alumnado, intentando descubrir algún indicador de la eficacia docente en el desarrollo de las tareas por parte del alumnado, y no valorar dicha eficacia exclusivamente por los tests finales de rendimiento.

Medley (1979, citado por Montero, 1990) realiza una revisión de estudios proceso-producto utilizando el uso del tiempo por parte del alumno como uno de los tres factores bajo los que agrupa sus conclusiones, lo que da a entender la relevancia que este factor tenía en las investigaciones efectuadas. Los otros dos factores utilizados son el de ambiente de aprendizaje y el del método de instrucción utilizado.

Por su parte, Carroll (1963) plantea que el grado de aprendizaje depende del *tiempo dedicado* a aprender y del *tiempo necesitado* para aprender, ligando el primero a cuando el alumno presta atención e intenta aprender, es decir al tiempo en el que el alumno está comprometido activamente en aprender. Factores como la oportunidad para aprender y la perseverancia en el aprendizaje se asocian al *tiempo dedicado*; la aptitud, la capacidad para comprender la enseñanza o la calidad de las enseñanzas están relacionados con el *tiempo necesitado*.

Aún así, las investigaciones relacionadas con las oportunidades de aprendizaje estudiaron sobre todo el tiempo utilizado por el alumno para aprender, y en concreto interesaba el tiempo que realmente el alumnado estaba implicado activamente en la tarea, por lo que se centraron más en la cuantificación del tiempo que en la calidad de las tareas, aún existiendo la idea de que el tiempo no era el único factor a tener en cuenta para facilitar un buen aprendizaje. Un ejemplo de lo que estamos comentando se recoge en una de las conclusiones de un estudio de Medley al señalar que "... en las aulas del profesorado eficaz los alumnos emplean más tiempo en las tareas académicas en situaciones de aprendizaje de grupo grande y dedican menos tiempo a las actividades de grupo pequeño y de trabajo individual" (Montero, 1990, p.259).

El problema radicaba en que a través de la observación sistemática se recogía la frecuencia con la que una alumna o un alumno hablaba con otro sobre la tarea o decía algo al grupo sobre la misma, o trabajaba en la tarea, es decir, se fueron cuantificando determinados aspectos relacionados con el tiempo dedicado a la tarea, y se descuidó la tarea en sí, renunciando a analizar el contenido o la calidad de la intervención del discurso relacionado con el intento de resolver la tarea por parte del alumnado.

En este marco, Dunkin y Biddle (1974) también expusieron sus dudas sobre la validez de los resultados que obtenían las investigaciones llevadas a cabo desde el paradigma proceso-producto, entre los que destacaban el de las unidades demasiado moleculares del análisis de la clase. Defendían que "la enseñanza eficaz debe consistir en secuencias de presentaciones cuidadosamente planificadas y conducidas con sensibilidad" y dudaban que realmente "la enseñanza pueda reducirse a un valor escalonado que a su vez pueda indicarse por una frecuencia de repetición de cierto comportamiento docente" (p.353). El grupo crítico con el paradigma proceso-producto fue tendiendo a la creación de un nuevo paradigma llamado proceso de mediación, que como ya comentamos, tuvo uno de sus máximos exponentes en Doyle (1983, citado por Shulman, 1989) que "... efectúa un análisis de las relaciones entre las dificultades cognitivas que presenta una tarea y los desafíos que supone realizar tales tareas en el medio social y evaluativo del aula. Su trabajo

“... sirvió como estimulante vínculo con la investigación sobre ecología del aula” (p. 45-46).

Está claro que desde este planteamiento las tareas pasaban a ser el foco de atención de los investigadores, a la vez que la primacía del Conductismo estaba siendo desplazada por la Psicología cognitiva que defendía al alumno como sujeto activo involucrado en su aprendizaje, que debe valorar qué información de la que le llega del exterior es nueva y cómo los conocimientos previos que tiene pueden facilitar la construcción de su nuevo conocimiento, todo ello unido a un profesorado que intenta facilitar el aprendizaje del alumnado a través de las tareas. Jiménez (2002) señala que si entre los factores de los que depende el tiempo de aprendizaje encontramos la calidad de la enseñanza, y ésta la entendemos como la manera de organizar y presentar la tarea para que el alumnado pueda aprenderla tan rápida y eficazmente como sea capaz, el tiempo, en buena medida, dependerá de la calidad de las tareas.

Carroll (1963) define la tarea de aprendizaje como el trabajo del alumno para ir desde la ignorancia de algún hecho o concepto especificado, al conocimiento o comprensión de él, dejando a un lado las actitudes y las disposiciones del alumnado. Distingue claramente la importancia del contenido de la tarea y de su presentación, y dentro de esta última, alude a la trascendencia de factores como la adecuación de la presentación de la tarea para que el alumnado pueda comprender lo que ha de aprender y la forma en la que lo hará; la adecuación de la secuencia y el ritmo de la tarea, en la que es necesario ir presentando con un orden idóneo sus diferentes elementos, valorando el ritmo de ésta en función de las características del alumnado; y finalmente, la importancia de la claridad en la comunicación de las exigencias que tenga la tarea.

No sería justo no dar ninguna relevancia a la gran aportación de los estudios vinculados con los estilos de enseñanza y con las oportunidades de aprendizaje, pero de alguna manera, las investigaciones relacionadas con la estructura de la tarea, considerando el aula como un espacio de interacción complejo, unifican esfuerzos para tener en cuenta simultáneamente los procesos de enseñanza y los de aprendizaje y su innegable interdependencia.

Por otra parte, y como consecuencia de la necesidad de registrar los datos resultantes de la interacción docente-discente que se desarrolla dentro del aula, surgieron las primeras propuestas relacionadas con la creación de instrumentos de observación que permitieran la recogida de datos en situaciones reales de clase, para su posterior análisis y valoración, teniendo la unidad de tiempo como unidad básica de análisis. Así, en los primeros instrumentos creados se observaban las sesiones de clase y se recogían datos sobre las conductas y comportamientos (hechos observables) del profesorado, utilizando para ello escalas de observación categorizadas. Las unidades de análisis eran intervalos de tiempo y se observaba lo que hacía el profesorado y el alumnado durante todo el día de clase para posteriormente analizar los datos de los procesos surgidos en el aula.

Como analizaremos en la parte final de este capítulo, estos primeros pasos de la observación de la enseñanza han evolucionado significativamente, y no solo por el incremento de recursos materiales y humanos que facilitan la observación del profesorado en el aula y su posterior análisis, sino por el cambio en el objeto de estudio de las investigaciones. En este sentido, se amplía lo investigado tanto a las conductas instructivas observables, como a las repercusiones que factores como las creencias y los valores del profesorado tienen en su actuación en la interacción con el alumnado; surge un interés no solo por la comunicación verbal, sino por la no verbal, que en muchos casos condiciona la interacción con el alumnado. Se utilizan también nuevas técnicas cuantitativas y cualitativas; se cambia la unidad de análisis, centrando el interés en la tarea, y en lo que ocurre en sus distintas fases, etc., todo ello en consonancia con los nuevos paradigmas que han ido emergiendo en estos años.

Dentro de este análisis de los procesos de enseñanza en el aula, a continuación desarrollamos los estudios relacionados con los *estilos de enseñanza* y con los procesos de comunicación en el aula. En concreto, nos centramos en la calidad del discurso docente, como uno de los factores esenciales para la mejora de la calidad de la enseñanza. Tanto unos como otros están relacionados con los procesos de enseñanza. Dejamos a un lado los estudios de las *oportunidades de aprendizaje* ya que según se plantearon estuvieron muy ligados a los tiempos de los procesos de aprendizaje del alumnado, por lo que escapan del objeto específico de esta tesis, aún siendo conscientes de la fuerte conexión que existe entre ambos procesos en la interacción en el aula.

Por último, y para finalizar este marco teórico, analizaremos los instrumentos utilizados en dichas investigaciones, que permitieron un salto cualitativo en la recogida de datos y posterior análisis de la interacción docente-discente en el aula.

2.3.2.1. Estudios sobre los estilos de enseñanza

Bajo el paradigma proceso-producto, como ya hemos comentado, comenzó a desarrollarse una línea de investigación relacionada con la eficacia docente, que perseguía la definición de algunos modelos conceptuales que permitieran describir lo que pasaba en las aulas durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Eran investigaciones relacionadas con la controversia que se había creado entre las ideas de la llamada Escuela Nueva y su confrontación con la escuela tradicional, y que continuaban en la línea de la búsqueda de la eficacia docente.

Para ello, se comenzó a investigar sobre las interacciones que se establecían en el aula entre el profesorado y el alumnado, como protagonistas del hecho educativo, y las de orden metodológico, valorando que el aprendizaje del alumnado dependía casi exclusivamente de los comportamientos instructivos del profesorado y la metodología de enseñanza utilizada por éste. Como señala Montero (1990), tanto los estudios dedicados a los

comportamientos instructivos del profesorado, como las nuevas investigaciones que se orientaban a los estilos de enseñanza, buscaban “variables identificadas empíricamente que, en determinados contextos y con determinados alumnos, configuraran una versión de la enseñanza eficaz o, mejor, de los profesores eficaces” (p. 274).

Como consecuencia de los resultados de los primeros estudios se produjo un cambio en la orientación de los investigadores, centrando las nuevas investigaciones en el aula, como contexto real del proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, los resultados obtenidos de la propia práctica instructiva permitían la elaboración de un decálogo de conductas eficaces que, finalmente, se aplicarían para la formación del profesorado desde las políticas educativas. Se trataba de identificar patrones de comportamientos estables, los denominados “estilos de enseñanza”, que como señala Sicilia (2001) “dicho término deberíamos situarlo en los intentos por operativizar de algún modo las experiencias educativas que venían planteándose desde un carácter más ideológico y filosófico” (p. 23).

Para ello se aplicó la observación sistemática con la que se recogían los comportamientos de los protagonistas de la interacción –alumnado y profesorado-. Esta nueva metodología, como se analizará más adelante en este mismo capítulo, potenció la creación de los sistemas de observación sistemática del aula, que se fueron desarrollando y perfeccionando y que se usan en nuestros días.

En un principio, las investigaciones se concentraron en la controversia existente entre los resultados del profesorado denominado tradicional frente al profesorado progresista. El objetivo era investigar de una manera sistemática las nuevas corrientes educativas y sus resultados, atendiendo al tipo de alumnado y a las materias que se impartían, con el fin de valorar si eran más eficaces o no que las existentes. Aún así, lo primero era determinar qué criterio o criterios eran los idóneos para poder afirmar que un enfoque era el más adecuado para conseguir una mayor eficacia docente. Y aunque uno de los máximos exponentes de estos estudios fue Bennett (1979), al que se puede considerar el pionero de la investigación contemporánea sobre estilos de enseñanza, anterior a él ya hubo algunos investigadores relevantes que se dedicaron a este tema.

Uno de los más significativos fue John Dewey, considerado por muchos el filósofo norteamericano más importante de la primera mitad del siglo XX. Si hemos reflejado que el detonante de las investigaciones de estilos de enseñanza fue la controversia entre *progresistas* y *tradicionales*, es necesario señalar que las teorías de Dewey supusieron un revulsivo para las nuevas tendencias que no estaban de acuerdo con la enseñanza tradicional en las escuelas norteamericanas. Dewey (2004) en su libro *Democracia y Educación*, publicado en 1916, señalaba que “la educación puede concebirse retrospectiva o prospectivamente. Es decir puede ser tratada como un proceso de acomodar el futuro al pasado o como una utilización del pasado como un recurso para desarrollar el futuro” (p.67). De estas dos posibilidades, Dewey se situaba en la segunda opción, defendiendo que la educación es “aquella reconstrucción o

reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente” (p.76).

Así, Dewey decidió elaborar una pedagogía aplicada a su filosofía, basada en postulados como que los niños y los adultos aprenden resolviendo situaciones problemáticas a las que se enfrentan cuando deciden realizar actividades que les son motivadoras, y por lo tanto están interesados en ellas; o que el pensamiento es el instrumento con el que resolverán los problemas que les vayan surgiendo; o que el conocimiento personal con el que se cuenta será el que genere la resolución de dichos problemas. De alguna forma, su pedagogía se basaba en los principios del funcionalismo y del instrumentalismo, y en la necesidad de comprobar el pensamiento por medio de la acción, para conseguir que ésta se convierta en conocimiento.

Dewey defendía que la labor de los maestros estaba en la construcción de entornos que obligaran al alumnado a enfrentarse a situaciones problemáticas, en las que fueran necesarios conocimientos tanto teóricos como prácticos, de carácter científico, histórico y artístico para poder resolverlas. De esta manera se desligaba del enfrentamiento existente entre tradicionalistas y reformadores románticos. Los primeros, defendían que la escuela debía conseguir que el niño aceptara y asimilara los conocimientos que durante siglos se habían ido creando, mientras que los reformadores defendían el respeto al crecimiento natural y desinhibido del niño, subordinando a éste la enseñanza de las asignaturas.

Todo este debate se extendía a cuestiones relacionadas con los métodos de enseñanza que el profesorado debía utilizar, dando lugar a controversias entre los dos enfoques y a posteriores investigaciones en la segunda mitad del siglo XX. Dichos estudios, intentarían valorar primero cuáles eran los comportamientos instructivos que el profesorado tenía en el aula, y posteriormente, asociar estos comportamientos a los resultados del alumnado. El fin era comprobar de qué manera correlacionaban, creando una base empírica con la que poder dar más fiabilidad, a las conclusiones obtenidas en las investigaciones.

Además de las controversias que se produjeron basadas en la filosofía de Dewey y en su propuesta pedagógica, las investigaciones de estilos de enseñanza también se alimentaron de la proposición de Lippitt y White (1943, citados en Carreras, M^aR. y otros, 1999) sobre la existencia de tres posibles estilos de liderazgo: autocrático, democrático y *laissez-faire*. El primero era un liderazgo más orientado a la tarea donde se primaba la eficacia y la obediencia al líder. En el segundo caso, en el estilo democrático, el liderazgo se orientaba al grupo y se le hacía partícipe en la toma de decisiones. Finalmente, el tercer estilo dejaba la autoridad en manos del grupo, estando dispersas las funciones del líder entre los componentes del grupo.

Partiendo de estos estilos, diversas investigaciones empiezan a cuestionarse el estilo de liderazgo que dentro de su rol desarrolla el profesorado y que influye en el clima social de clase y en el rendimiento obtenido por el alumnado. Se plantearon investigaciones en las que se

analizaban los comportamientos instructivos de los profesores proponiendo distintas tipologías de las que se seleccionaban las que se valoraban como más eficaces.

Los resultados de las investigaciones realizadas por Lippitt y White (1943) sobre ambientes o climas sociales, constataron que un estilo democrático presenta un rendimiento alto, unas relaciones entre profesorado y alumnado amistosas, de confianza; unas relaciones entre el alumnado de pertenencia al grupo, de compañerismo; una participación activa, con gran motivación por realizar propuestas y, en general, la sensación de existir una motivación intrínseca del grupo por trabajar en un clima satisfactorio. Frente a estos resultados el estilo autocrático consigue un rendimiento normal, donde el trabajo se concibe como un deber, y por lo tanto, se relaciona con terminar lo antes posible, sin mucho entusiasmo; la participación es pasiva y las relaciones entre el alumnado y con el profesorado no son positivas. Finalmente, destacan que el estilo *laissez-faire* también obtiene unos resultados nada positivos. En él, el rendimiento es escaso y la sensación es de poco progreso, hecho que lleva a la insatisfacción. Tampoco es buena la relación con el profesorado, ya que no se entiende su pasividad, y la relación entre el alumnado no favorece la idea de pertenencia al grupo y sí la de conseguir prestigio.

En esta línea, investigadores como Anderson (1946, citado en Carreras, M^aR. y otros, 1999) y su propuesta de los estilos dominador e integrador que guardaban bastante similitud con los estilos autocrático y democrático, respectivamente, o como Gordon (1959) que proponía tres tipos de conducta del profesorado: instrumental (orientada a los objetivos de aprendizaje), expresiva (orientada a satisfacer necesidades afectivas) e instrumental-expresiva (mixta) con la que se obtenían los mejores resultados, siguieron investigando sobre la construcción de modelos estables relacionados con la enseñanza. De alguna manera, los estilos de enseñanza trataban de facilitar la labor docente a través de la creación de modelos estables que incluyeran determinados comportamientos instructivos del profesorado en el aula que correlacionaban con unos buenos resultados del alumnado, todo ello suficientemente contrastado empíricamente.

Pero como señala Montero (1990b) diferentes investigadores entre los que se encuentran Bennett (1979), Flanders (1977), Rosenshine y Stevens (1986) o Nickel (1981) pondrán en duda los resultados de estas investigaciones. Este último considera que es necesario aislar diferentes dimensiones del comportamiento del profesorado que se asocian con diferentes comportamientos del alumnado, teniendo en cuenta el tipo de alumnado, el nivel y la materia. Solo de esta manera se conseguirá una solvencia empírica que pueda ser la base de decisiones sobre el estilo de enseñanza más eficaz relacionado con las actitudes y el rendimiento en el aprendizaje del alumnado.

En el caso de Bennett, la búsqueda de la eficacia docente le llevó a realizar un extenso estudio de los estilos de enseñanza, intentando averiguar cuál era la forma de actuar en clase más eficaz para el aprendizaje del alumnado y la mejora de los resultados. Sus investigaciones pretendían tener

un carácter empírico que sustituyera a la subjetividad e intuición hasta ahora predominantes en los estudios dirigidos a valorar la eficacia de un estilo más progresista frente al tradicional, y que dieran respuestas a preguntas tales como si los estilos pueden influir significativamente en el progreso académico del alumnado; o si la personalidad del alumnado y los estilos correlacionan de alguna forma; o si la utilización por parte de un profesor de un estilo y no de otro tiene que ver con sus intenciones previas a la hora de enseñar; o de si coinciden iguales intenciones con el uso de estilos diferentes por parte de varios profesores; o si progresan más los alumnos cuando se les enseña con algún estilo concreto;. Y así una larga lista de cuestiones que Bennett se planteó y que dieron pie a sus investigaciones sobre estilos de enseñanza.

Un claro ejemplo de su postura lo tenemos en sus comentarios sobre los resultados del Informe Plowden (1967) sobre educación primaria, en el que se defendía la utilización de los métodos más progresistas, alabando su potencialidad en cuanto al desarrollo social y emocional del alumnado y manteniendo los resultados académicos que conseguían los métodos tradicionales. Bennett (1979), refiriéndose a los partidarios de unos y otros métodos, señala que

... desgraciadamente la batalla se libra sobre un plano emocional, en el que a una afirmación gratuita se opone otra nueva afirmación, también gratuita. La única arma que no se utiliza suele ser la evidencia de la investigación. Es sorprendente ver las pocas pruebas de que disponemos (p. 19).

Aunque ya había habido investigaciones en las que los datos que se habían ido obteniendo tenían un carácter más empírico, Bennett era muy crítico tanto con la confusión semántica existente, relacionada con los términos que se utilizan en las investigaciones, como con la escasa representatividad que tenían las muestras elegidas, hasta el punto que después de una revisión de investigaciones realizadas en años anteriores, expuso:

Así, pues, parece ser que los investigadores han observado normalmente un reducido espectro del comportamiento de una muestra pequeña y no representativa de maestros sacados de una población de parámetros desconocidos, y los han categorizado de acuerdo con cierta dicotomía global mal definida, que no guarda relación con perspectiva teórica alguna (1979, pp. 57-58).

Bennett (1979) recoge las críticas realizadas por distintos investigadores sobre determinados aspectos que no eran correctos en las investigaciones de años anteriores (Carroll, 1963; Cronbach, 1966; Rosenshine y Furst, 1973; Sells, 1963; Stake, 1970; Soar, 1972) e intentará descomponer cada estilo en sus comportamientos con el fin de poder distinguir un estilo de otro. Para ello ampliará los comportamientos incluidos en cada estilo, dará un enfoque multidimensional a la investigación, verificará si la realidad de estilos que se dan en el aula se relaciona con los estilos propuestos de forma empírica, seleccionará de forma representativa la muestra tanto de profesorado como de alumnado y ampliará el período de observación de la influencia de los estilos

en el alumnado, intentando partir de un cuerpo teórico como base del desarrollo de la investigación. Todas estas intenciones guiarán su investigación y junto con los propios resultados del estudio contribuirán a la búsqueda de la calidad de la enseñanza.

A partir de aquí plantea su estudio sobre estilos de enseñanza y centra las líneas de investigación en resolver las cuestiones referentes a si el desarrollo cognoscitivo y emocional del alumnado se ve influenciado de diferente forma dependiendo del estilo que se utilice, o de si la utilización de un estilo u otro es más adecuada dependiendo del tipo de alumnado al que se aplique. El estudio se realizó con el profesorado de 3º y 4º de 871 escuelas primarias de las provincias de Lancashire y Cumbria en las que existe gran diversidad entre las escuelas, en cuanto al contexto y al entorno, lo que beneficiaba el objetivo del estudio.

Datos obtenidos por Bennett como que la elección de un estilo por parte del profesorado no depende de la edad del alumnado, o que el grado de permisividad no era muy elevado, o que se mantenía un enfoque estructural donde el trabajo del alumno estaba dirigido por el profesor un 77% del tiempo, o que el plan de estudios apostaba por la separación de asignaturas con gran peso de las llamadas académicas, cuestionaban el Informe Plowden (1967) en relación con el supuesto cambio que se estaba produciendo desde el estilo más tradicional hasta el progresista, al comprobarse que solo el 17% del profesorado enseñaba siguiendo las directrices más progresistas, un 25% seguía el estilo tradicional y el 58% atendía a estilos mixtos.

A partir de estos datos Bennett hace un análisis de agrupamiento entre los 468 maestros del grado cuarto y plantea los doce estilos de enseñanza que van desde los más permisivos hasta los más autoritarios, y que le permitirán desarrollar su estudio de *estilos de enseñanza y progreso de los alumnos* con 37 maestros y siete de los doce estilos de la tipología que a continuación presentamos en la tabla 3:

TIPO DE ESTILOS	Integración de las materias de asignaturas	Elección de trabajo	Elección de puestos de clase	Control del profesor (movimiento y conversación)	Procedimiento de evaluación (Exámenes, deberes, calificaciones)	Técnicas de motivación
1 (grupo más liberal)	Sí	Por parte del alumnado, individual o grupo	Elección alumnado	Menos de un 50% lo reprimen	Desaprobado	Intrínseca
2	Sí	Control maestro bajo, pero menos elección de trabajo	La mayoría elección alumnado	Menos de un 30% lo reprimen	Pocos exámenes o trabajo de calificación	
3	Sí y llevar alumnado fuera del colegio	Lección de clase Trabajo en grupo	Profesorado estricto	La mayoría lo reprimen	*Cantidad de exámenes mediana. *Calificación y deberes menos que la media	
4	Asignaturas separadas	Por parte del alumnado, individual o grupo	No se distribuyen los puestos de clase según la aptitud		Más exámenes y calificaciones que la media	
5	Mezcla y llevar alumnado fuera del colegio	Alumnos trabajan en grupo elegido por ellos tareas que manda el profesor		Control alto en cuanto al movimiento, pero no a la conversación	Exámenes semanales y deberes con regularidad	Rara vez se utilizan galardones
6	Asignaturas separadas	Alumnos trabajan en grupo elegido por ellos tareas que manda el profesor.		Control muy suave		Muy poca extrínseca
7	Asignaturas separadas	*Alumnos trabajan en individual. *Alto nivel de enseñanza.	Pocos permiten la elección de asiento	Pocos permiten el movimiento Control firme		
8 (similar al 3)	Sí y llevar alumnado fuera del colegio	*Lección de clase *Trabajo individual	Profesorado estricto	La mayoría lo reprimen y esperan que los alumnos estén callados	*Cantidad de exámenes mediana. *Calificación y deberes menos que la media	
9	Asignaturas separadas	*Alumnos trabajan individualmente con tareas que manda el profesor. *Elección alumnado mínima.		*Control alto. *La mayoría los reprimen y sientan al alumnado según aptitudes	*Pruebas de ortografía regularmente. *Pocos califican el trabajo, ni dan notas.	Pocos dan galardones
10	Asignaturas separadas	*Lección del profesor dirigida a toda la clase. *Alumnos trabajan en grupos con tareas que manda el profesor.		*La mayoría los reprimen. *Más de dos tercios pegan a los niños por su mal comportamiento.	Calificaciones regularmente.	Dan galardones como premio al buen trabajo
11	Asignaturas separadas	*Adiestramiento en clase. *Alumnos trabajan individualmente y elección del trabajo mínima.	La mayoría dejan que lo elija el alumnado.	Se reprimen. Se pega a los que desobedecen.		
12 (grupo más formal)	Asignaturas separadas	*Lección del profesor dirigida a toda la clase. *Alumnos trabajan individualmente y elección del trabajo mínima.	Ninguno permite la elección.	Todos reprimen.	Por encima de la media	Extrínseca

Tabla 3. Los estilos propuestos por Bennett (1979, pp. 72-74).

Los primeros resultados que se obtienen señalan una coherencia entre los objetivos que tiene el profesorado y sus opiniones, y el cómo plantea la enseñanza; así, el profesorado considerado tradicional o formal persigue un alto nivel de logro académico, mientras que el progresista o liberal intenta conseguir un desarrollo social y emocional. En este caso el profesorado mixto adopta una tendencia intermedia. Pero aún defendiendo sus métodos como los más adecuados, los primeros admiten que la enseñanza liberal potencia la responsabilidad y la posibilidad de pensar por sí mismo al alumnado y los segundos también aceptan la eficacia del método formal en cuanto que el niño sabe lo que tiene que hacer y no se “pierde tiempo”. El profesorado mixto admite unas y rechaza otras de las ideas de ambos métodos, aunque están más cercanos al formal.

Otros datos relacionados con los resultados del aprendizaje que se obtuvieron fueron que los métodos formales de enseñanza eran más adecuados para el progreso en las materias básicas (lengua, lectura y matemáticas), y aunque no existían diferencias significativas a causa del género, si se observó que el alumnado de gran capacidad tenía un bajo progreso académico con el método liberal.

Finalmente comentar que las conclusiones del estudio relacionadas con la primera línea de investigación abierta por Bennett sobre la influencia que tiene el estilo que se utilice en el desarrollo cognitivo y emocional del alumnado, señalaban que la enseñanza formal como estilo alcanza lo que se propone a nivel académico, sin perjudicar el desarrollo social y emocional del alumnado, y que la enseñanza liberal como estilo no logra lo pretendido en esta última faceta y presenta unos resultados peores en la parte académica. Para la segunda línea de investigación, relacionada con los resultados que obtienen distintos tipos de alumnado dependiendo del estilo de enseñanza, se concluyó que entornos liberales y formales tienen efectos diferentes sobre el comportamiento del alumnado con personalidades iguales, por lo que se puede afirmar que el estilo de enseñanza tiene mayor influencia sobre el alumnado que su propia personalidad. Así se comprueba que el alumnado más extrovertido, estable y motivado alcanza logros más altos con la enseñanza formal que con la liberal; o que el alumnado más inquieto e inseguro progresa más en entornos estructurados, admitiéndose también un mayor progreso con los métodos formales.

En cuanto a la utilización de un estilo u otro por parte del profesorado se comprueba también que dentro del amplio espectro entre lo liberal y lo formal que supone la propuesta de los doce estilos, la mayoría de los profesores se sitúa en una zona intermedia, adoptando estilos mixtos y alejándose de la dicotomía tradicional-progresista. El mismo Bennett defiende que los estilos mixtos son los más adecuados ya que permiten una mejor adaptación a los diferentes tipos de alumnado y a las situaciones que se puedan presentar, coincidiendo con la opinión de Wittrock (1966, citado por Bennett, 1979) cuando señala que las “diferencias individuales podrían exigir varios enfoques distintos; con la variedad de asignaturas, de materias y de estudiantes que se reúnen en una escuela, sería inútil pretender que un método de enseñanza

fuera notablemente superior o inferior a otros procedimientos admisibles” (p. 33).

Lo que es evidente es que la contribución de Bennett al análisis de la enseñanza a través de su tipología de estilos fue muy significativa, no solo porque defendió un rigor empírico de estos estudios, sino porque contribuyó a futuras investigaciones para mejorar la calidad de la enseñanza, gracias a la propuesta que realizó de dimensiones y de comportamientos del profesorado con el fin de encontrar diferencias significativas entre unos y otros estilos.

Posteriormente, el estudio de los estilos de enseñanza evolucionó del planteamiento de Flanders o de Bennett, intentando descubrir qué estilo era el mejor a través del aislamiento de los comportamientos instructivos del profesorado en el aula, hasta un nuevo enfoque en el que se perseguía la construcción de un nuevo estilo. Para ello, Rosenshine y Stevens (1989) realizaron una de las más grandes revisiones que se han hecho sobre las investigaciones que habían relacionado los comportamientos del profesorado en la clase y los resultados del alumnado, y llegaron a la conclusión de que los resultados de dichos estudios “son coherentemente positivos e indican que hay procedimientos docentes específicos que los enseñantes pueden aprender a aplicar y que pueden producir un mayor rendimiento y una mayor dedicación de los alumnos en sus clases” (p. 589), por lo que el objetivo de crear un nuevo estilo a partir de estos resultados tenía sentido.

Para llegar a esta conclusión el planteamiento de Rosenshine y Stevens (1989) volvía a estar en la línea de Bennett; era necesario realizar el análisis del proceso de enseñanza observando lo que sucedía en las aulas a través de instrumentos descriptivos del comportamiento instructivo del profesorado, para posteriormente intentar establecer correlaciones entre éstos y el rendimiento del alumnado y validarlos experimentalmente. Hasta entonces, las investigaciones se habían basado en observar en las sesiones de clase los comportamientos instructivos de un grupo de profesores al que se había adiestrado en procedimientos docentes específicos, para compararlos con los de otro grupo de profesores que no había recibido ninguna formación, valorando en uno y otro caso la actuación del docente y su relación con el rendimiento del alumnado.

Como comentábamos, Rosenshine y Stevens (1989) aprovechan los resultados de los estudios anteriores en los que se describe el comportamiento instructivo del profesorado, comprobándose que los más eficaces inician la clase con una revisión de lo aprendido anteriormente y con la exposición de los objetivos, dan instrucciones y explicaciones claras y detalladas, presentan los materiales nuevos lentamente y potencian la participación activa y satisfactoria, dando tiempo y guiando inicialmente al alumnado, realizan preguntas, comprueban la comprensión, corrigen y dan conocimientos de resultados repetidamente, entre otras funciones.

A partir de esta revisión proponen un nuevo estilo de enseñanza llamado de instrucción explícita, de enseñanza eficaz o de enseñanza o instrucción directa, entre otros nombres, admitiendo que era más aplicable en

determinadas áreas y en algunos alumnos. Así, este estilo funcionaba mejor en las áreas bien estructuradas, en las que el objetivo era el de dominar un cuerpo de conocimiento o adquirir una habilidad aprendida paso a paso, o en las partes más estructuradas de un área (el vocabulario y la gramática de una lengua, la parte objetiva de la historia, en contraposición de su análisis social). En cuanto al alumnado, era más favorable para los alumnos y alumnas de los primeros niveles, o con ritmos de aprendizaje más lentos, y en general, cuando se planteaban contenidos nuevos.

El estilo de enseñanza propuesto recogía seis funciones instructivas fundamentales con sus componentes, siendo éstas la revisión y comprobación del trabajo asignado, la presentación de los nuevos contenidos y/o habilidades, la práctica supervisada del alumnado, la retroalimentación y corrección, la práctica independiente del alumnado y las revisiones semanales y mensuales.

Lo que nos parece más interesante de esta propuesta es que sigue intentando realizar una adecuada radiografía de los comportamientos instructivos del profesorado, dándoles una validez tanto con la correlación como con la experimentación, valorando y cuestionando su utilidad para la enseñanza de unas áreas, un tipo de aprendizaje y un determinado tipo de alumnado. También sugiere que se coordine con otros estilos atendiendo a la realidad del aula, y denuncia que mucha de la problemática de no conseguir una mejor eficacia radica en la baja calidad del contenido de los comportamientos instructivos que realizan los profesores y profesoras.

En el caso de la Educación Física (EF), y aunque también ha habido distintas corrientes con mucho peso en el desarrollo profesional del profesorado, que planteaban un tipo u otro de enseñanza, las investigaciones realizadas han seguido una tendencia similar a los estudios generales, interpretando la eficacia de diferentes maneras, según la importancia que se les daba a los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje en la búsqueda de dicha eficacia (Carreiro da Costa, 2004).

Los años sesenta y setenta constituyen un período de gran producción de investigaciones sobre estilos de enseñanza en Educación Física. Al igual que en las investigaciones generales de enseñanza, en un principio, el objetivo prioritario era conseguir seleccionar dentro de la diversidad de comportamientos docentes que se detectaban en EF, distintos modelos o estándares más o menos estables que sirvieran de referencia al profesorado para su utilización en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siempre bajo el enfrentamiento general de la mayor eficacia de una enseñanza tradicional más directiva o una enseñanza más liberal con un protagonismo mayor del alumnado en su proceso de aprendizaje. Posteriormente, a finales de los ochenta y sobre todo en la década de los noventa, las investigaciones sobre estilos fueron dando paso dentro de la Educación Física a otros focos de atención relacionados con el análisis de la enseñanza.

Un ejemplo fueron las investigaciones que se centraron en los procesos de pensamiento y acción del profesor, cuyo punto de partida estaba en la propuesta de Clark y Peterson (1990, publicado en inglés en 1986), focalizando

su interés en cuatro núcleos: las creencias, valores, percepciones y preocupaciones, la planificación y la evaluación, la relación entre la planificación y el comportamiento de profesorado y alumnado, y los conocimientos y problemas prácticos (Carreiro da Costa, 2004). De alguna manera se buscaba, por un lado, analizar las relaciones entre el pensamiento y la acción de los docentes, y por otro, estudiar la influencia que los comportamientos del profesorado y sus conductas tenían en el aprendizaje del alumnado en los ámbitos motores, psicoafectivos o socioafectivos, con el fin de valorar el estilo más adecuado atendiendo a los objetivos que se perseguían.

Las investigaciones del comportamiento del profesorado dieron paso a las del comportamiento del alumnado, estudiándose variables relacionadas con el compromiso motor o el compromiso cognitivo del alumnado. Al mismo tiempo, y debido a la necesidad de poder aislar los comportamientos del profesorado para valorar sus repercusiones en el aprendizaje del alumnado, de manera progresiva se abrió una nueva línea de investigación relacionada con la creación de instrumentos que permitieran aislar y categorizar las conductas del profesorado dentro de cada uno de los estilos de enseñanza que habían sido propuestos, para posteriormente valorar variables como la influencia que la presentación de la tarea por parte del profesorado, los *feedback* que da al alumnado, o la organización del trabajo en el aula tienen en los resultados del comportamiento del alumnado (Anderson, 1975; Cheffers, 1983; Cuéllar, 1996; Flanders, 1977; Hernández, 2002; López y González, 2002; Mancini y Wuest, 1983; Martinek y Mancini, 1983; Piéron y Delmelle, 1983; Piéron, 1988, 1999; Siedentop, 1998; Viciano y Sánchez, 2002;...). El último apartado de este Capítulo se centra en los instrumentos para la observación y posterior análisis de la interacción docente-discente.

Continuando con los llamados estilos de enseñanza, si en las investigaciones generales señalábamos la propuesta de Bennett como uno de los pilares desde los que se intentaba dar una respuesta más sistemática y estructurada al análisis de las conductas del profesorado en el aula, y sus implicaciones en el aprendizaje del alumnado, en el campo de la Educación Física el intento más significativo de hacer una propuesta de patrones estables que agruparan la gran diversidad de comportamientos instructivos del profesorado, fue la planteada por Mosston en 1966, y marcó un antes y un después en la Didáctica de la Educación Física, como apunta Hernández (1999), que aunque con ciertas reticencias debidas a la existencia de algunas connotaciones de aprendizaje conductista y de una óptica individualista del desarrollo de la persona en la propuesta de Mosston, considera que supone un hito de la Didáctica de la Educación Física y un ejemplo para la enseñanza en general.

La propuesta de Mosston (1966, traducida al castellano en 1988), basada en los estudios que se estaban realizando relacionados con la psicología de la cognición y de las ciencias del comportamiento, sistematizaba distintas posibilidades que tenía el docente de plantear la enseñanza, dándole un papel más activo y responsable en la unión entre la estructura de la materia y la del aprendizaje del alumnado. Hasta ahora, los estudios se encaminaban más hacia el cómo aprende una persona y el cómo se deben relacionar las

unidades de conocimiento de una materia de forma lógica y significativa, dejando a un lado todo lo referente a la estructura de la enseñanza, es decir, a la actuación de las profesoras y profesores en su intento de conectar la estructura de la materia y la del aprendizaje del alumnado.

Con el objeto de ofrecer una respuesta a esa estructura de la enseñanza, Mosston crea un espectro de estilos, fundamentándose en que tanto el profesorado como el alumnado toman decisiones constantemente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y lo hacen siempre basándose en algo que Mosston llama *materia de enseñanza-aprendizaje*.

Su intención es hacer explícito y operativo el conjunto de decisiones que el profesorado ya está tomando muchas veces en su labor docente, con la finalidad de definir en cada estilo las características que tiene la actuación del profesorado y las repercusiones sobre el rol del alumnado, explicitando cuál es el reparto de decisiones dentro del aula. De esta manera, el docente podrá elegir un estilo u otro atendiendo a los objetivos que quiera conseguir.

El espectro de estilos que propone defiende la importancia del desarrollo de los procesos cognitivos que se dan en el aprendizaje, y se orienta hacia la independencia en el aprendizaje del alumnado a través de los canales de desarrollo por los que van progresando los alumnos (físico, social, emocional e intelectual), es decir, hacia la calidad y no tanto al desarrollo sobre el contenido en sí de los canales. Como señala Mosston (1966)

...el concepto de espectro de estilos propone una elaboración teórica y un diseño operativo de estilos alternativos de enseñanza que de manera gradual movilizan a las dos partes, maestro y alumno, por los cuatro canales de desarrollo. Se sugiere un espectro porque la mudanza de un estilo a otro implica secuencia en función de las variables y componentes de un comportamiento determinado (p. 24).

El último paso para construir cada estilo fue la identificación de lo que llamó las variables de comportamiento, relacionadas con las decisiones que debe tomar el profesorado, que sin duda van a estar condicionadas por las creencias y la forma de entender la educación de cada docente. Así, identificó tres variables de comportamiento asociadas a cada fase del proceso de enseñanza, relacionadas con las decisiones previas a la clase, con la ejecución y con la evaluación. Decisiones como la selección de contenidos, la cantidad de actividad, la calidad o el grado de participación del profesorado y del alumnado, fueron asociadas a la primera variable. En el caso de la segunda, las decisiones se referían a la fase en la que se interactúa directamente con el alumnado durante la ejecución, como por ejemplo, la organización, el tiempo de duración de una tarea, o el ritmo o la forma de gestionar dicho tiempo –inicio y final de la tarea-. Finalmente, la fase de evaluación recogía decisiones relacionadas con el *feedback* o la prueba a elegir o el tipo de evaluación.

Defendiendo la idea de que “la educación para la libertad e independencia requiere un proceso de liberación cumplido intencionalmente y desarrollado con elegancia, de modo que la dependencia del maestro

disminuya gradualmente hasta lograr un alumno libre” (Mosston,1988, p.34) señala que cuando hablamos de estilos de enseñanza no solo existen dos extremos y que por lo tanto es necesario un espectro por el que progresar, por lo que propone en esta obra los ocho estilos que a continuación citamos y que giran en torno a la dependencia-independencia del alumnado en su aprendizaje:

- enseñanza basada en el comando
- enseñanza basada en la tarea
- enseñanza recíproca: uso del compañero
- constitución de pequeños grupos
- programa individual
- descubrimiento guiado (pasada la barrera cognitiva)
- resolución de problemas
- creatividad

Después de esta propuesta inicial Mosston junto con Ashworth (1993) plantean veinte años después una reforma de la misma. En la primera propuesta Mosston nos hablaba de tres variables a controlar en el proceso de enseñanza con sus componentes referidos a distintas decisiones que el profesorado debía resolver. En esta segunda propuesta vuelven a organizar las decisiones del proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a tres fases llamadas en este caso de preimpacto, impacto y postimpacto relacionadas con la instrucción de la tarea, entendiendo la enseñanza y las decisiones que se toman como un continuo donde todas ellas interrelacionan influyendo unas en otras.

Pero lo que nos parece un cambio significativo es el que los canales de desarrollo dejen de ser considerados básicos, como lo eran en la propuesta lineal inicial. En este caso el núcleo gira en torno a los objetivos de enseñanza que tengamos en cada momento, y este es el punto clave que hará a un estilo ser el más adecuado en ese instante, no habiendo *a priori* estilos mejores o peores. Su nueva propuesta se amplía y se hace más flexible, aunque mantienen en la globalidad el dualismo entre la enseñanza tradicional y la enseñanza individualizada e implicación cognitiva. Defienden dos grupos de estilos, los que potencian la reproducción de lo conocido (mando directo, estilo de práctica, enseñanza recíproca, autoevaluación y estilo de inclusión) y los que descubren y producen de lo desconocido (descubrimiento guiado, resolución de problemas, programa individualizado, estilo para alumnos iniciados y autoenseñanza), siendo utilizados por el profesorado como herramientas para conseguir el objetivo de enseñanza que se persiga.

La primera propuesta de Mosston (1966) provocó que investigadores relacionados con la EF indagaran sobre la eficacia de los estilos de enseñanza intentando descubrir cuál era la influencia en los canales de desarrollo. Al igual que Mosston, muchos investigadores entendieron que la clave del espectro de los estilos de enseñanza se basaba en los procesos cognitivos que se daban y en la dependencia-independencia del alumnado en su aprendizaje, valorando la mejora en dichos canales. Es por ello que diferentes estudios siguieron investigando bajo el paradigma proceso-producto con la convicción de que la eficacia de un estilo u otro dependía del desarrollo que produjera en los canales su utilización.

En España, Delgado (1991) expuso su propuesta de estilos de enseñanza en la EF, señalando que dentro del espectro de estilos el docente debe controlar y saber de los diferentes estilos de enseñanza, y utilizar unos u otros atendiendo a los objetivos que tenga, las características del alumnado, el contexto, y una serie de factores que se dan en el entorno de la clase y condicionan la realidad del aula. Esta propuesta y la línea de investigación referente a la formación del profesorado de Educación Física que desde la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada conduce este autor, han dado lugar a investigaciones y publicaciones relacionadas con la formación inicial y permanente del docente, encaminada a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, centrándose en los estilos empleados y en la participación del alumnado en dicho proceso (Delgado, 1989, 1991, 1994, 1996, 1998, 1999, 2000)

Basándose en la iniciativa de Mosston amplió alguno de los estilos y propuso otros nuevos, presentando una clasificación de seis categorías de estilos:

- Estilos de enseñanza (EE) tradicionales.
- EE que fomentan la individualización.
- EE que posibilitan la participación del alumnado en la enseñanza.
- EE que propician la socialización
- EE que implican cognoscitivamente de forma más directa al alumno en su aprendizaje.
- EE que favorecen la creatividad.

Para Delgado (1991) “el estilo de enseñanza es una forma peculiar de interaccionar con los alumnos y que se manifiesta tanto en las decisiones preactivas, durante las decisiones interactivas y en las decisiones postactivas” (p. 37-38). Su propuesta nos parece más abierta que la primera presentada por Mosston en 1966, y más en la línea de la que posteriormente presentó con Ashworth en 1986. Propone una utilización de los estilos de enseñanza adaptándose a los objetivos a conseguir, el tipo de aprendizaje que se persigue, o las características del contexto o del alumnado, estando abiertos a la utilización de más de un estilo e incluso de una propuesta nueva que sea eficaz para alcanzar los objetivos que perseguimos.

También contribuyeron en España con los estudios de estilos de enseñanza otros autores (Contreras, 1998; Hernández, 1999; Sáenz-López, 1997; Sánchez-Bañuelos, 1984; Sicilia, 2001; Sicilia y Delgado, 2002) centrandó su preocupación en el análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje, y en concreto, en la importancia que tenían los aspectos relacionados con la comunicación y la forma de desarrollar ésta, en la interacción del profesorado con el alumnado durante las sesiones de clase.

Como recoge Sicilia (2001) en su extensa recopilación de las investigaciones de los estilos de enseñanza en Educación Física, muchos autores (Beckett, 1990; Gerney, 1979; Goldberger, 1982; Mancini, 1974; Mancini, Cheffers y Zaichowsky, 1976; Lydon y Cheffers, 1984; Martinek, 1976; Schempp, 1981; Schempp, Cheffers y Zaichowsky, 1983) investigaron

sobre las variables que influían en el desarrollo de los canales físico, cognitivo, emocional y social, planteando en sus investigaciones como variables independientes los estilos de enseñanza y como variables dependientes los canales.

Al igual que las investigaciones en el mundo educativo sobre estilos de enseñanza surgieron por la necesidad de confrontar qué estilo era el más adecuado, si el de la enseñanza tradicional o el propuesto por la Escuela Nueva, en el caso de la Educación Física las investigaciones se realizaron comparando los resultados del mando directo como estilo hegemónico con otros que permitieran una mayor toma de decisiones del alumnado. Se trataba de poder acotar qué estilo/s era el/los más adecuado/s para conseguir unos u otros resultados en el aprendizaje del alumnado, lo que permitiría que el profesorado seleccionara el estilo más apropiado atendiendo a los objetivos que persiguiera en cada momento. Pero los resultados de estas investigaciones fueron muy cuestionados y existió poco consenso entre los investigadores, al valorarse que entre las propuestas iniciales del profesorado en las sesiones de clase y los resultados físicos del alumnado, podrían existir otras variables que actuaran como mediadores y que influyeran en los resultados finales. Se referían a aspectos de tipo intelectual, emocional o social.

Uno de los pioneros en estos estudios que se cuestionaban la conveniencia de ceder decisiones al alumnado en su proceso de aprendizaje, fue Mancini (1974, citado por Sicilia, 2001, 2002), que creó dos estilos propios para comparar resultados referidos a la interacción y actitudes de clase. Propuso el *Teacher Decision-Making Approach* (vertical o TDMA) en el que el profesorado era el que tomaba todas las decisiones y el *Children Decision-Making Approach* (horizontal o CDMA) donde el alumno podía tomar alguna decisión. Los resultados eran más positivos en este último caso, en el que el alumnado participaba más, con mayor satisfacción y una mayor iniciativa, desarrollándose todo ello en un clima más positivo de clase en el que el profesorado también era bastante más activo en sus mediaciones. Esta investigación provocó muchas otras intentando replicar a ésta, relacionadas con los estilos de enseñanza y la búsqueda de la eficacia docente. La mayoría de estos investigadores, entre los que estaba el propio Mancini, trabajaron con Cheffers y su instrumento de observación (CAFIAS), adaptación del instrumento de Flanders (1977) al contexto de las clases de Educación Física, que analizaremos más adelante.

También Martinek (1976) investigó sobre la aplicación de los estilos de Mancini en el desarrollo de algunas habilidades motrices específicas y del autoconcepto en alumnado de primaria. Llegó a la conclusión de que el autoconcepto se desarrolla más en el alumnado que puede participar en determinadas decisiones, pero que el desarrollo de habilidades específicas como único objetivo, obtiene mejores resultados en el estilo vertical. Este estudio de Martinek fue profundizado por Schempp (1981) incorporando a sus variables dependientes las actitudes y la creatividad, concluyendo que el modelo centrado en el alumnado, en el que a éste se le permite tomar parte en las decisiones relacionadas con su aprendizaje, era más adecuado que el modelo vertical, aunque era necesario tener en cuenta la edad del alumnado y su capacidad para tomar determinadas decisiones.

Como ya hemos comentado, en diversas investigaciones que se produjeron sobre los estilos de enseñanza en las décadas de los sesenta y los setenta, se dieron varias contradicciones en los resultados, que en muchos momentos fueron interpretadas, además de por las causas expuestas anteriormente, por la falta de una definición concreta del estilo de enseñanza con el que se comparaba el mando directo. Sicilia (2002, p. 57) recoge una serie de limitaciones que fueron planteadas por diferentes autores (Gerney y Chamberlain, 1982, Goldberger, 1986, Medina y Delgado, 1993, Sicilia, 2001) relacionadas con las investigaciones de estilos desde el paradigma proceso-producto, y que exponemos a continuación:

- Imposibilidad de haber alcanzado un buen cuerpo teórico para cada uno de los estilos que habría permitido operativizar éstos y controlar el propio proceso de la investigación.
- Propio de la época en la que se desarrollaron las investigaciones, el canal físico fue el más estudiado, olvidándose de la importancia de las otras dimensiones (emocionales, sociales e intelectuales).
- La variedad en cuanto a contenidos y ámbitos de la Educación Física, dificultaron la generalización de resultados, cuando lo que se perseguía era la influencia de un estilo en el aprendizaje del alumnado.
- Cuestionamiento del tiempo que debe utilizarse un estilo de enseñanza para que pueda valorarse si su influencia es significativa o no con respecto a otro estilo. Muchas investigaciones se desarrollaban en un corto periodo de tiempo.
- Dudas sobre el tiempo necesario para que el profesorado que participa en la investigación esté capacitado para aplicar un estilo determinado de forma adecuada. Parece ser, que en este caso, también el tiempo de formación era escaso por lo que la utilización del estilo podía no ser la correcta.
- En algunas investigaciones se cometieron errores en las interpretaciones teóricas del espectro de estilos o de alguno de los estilos en concreto.
- No se controlaron otras variables que no eran objeto de estudio pero que claramente influían en el comportamiento del profesorado investigado.

Aunque todas estas limitaciones daban pie a otras investigaciones cuyo objetivo era el de intentar subsanarlas, después de una serie de años de investigar sobre el producto (aprendizaje del alumnado) y sobre la influencia de los comportamientos del docente en el mismo, se abrieron nuevas líneas de investigación relacionadas con la importancia que suponía entender el proceso y todo lo que rodeaba a la toma de decisión por parte del alumnado (cómo resolvía, qué condicionaba el que el discente actuara de una u otra forma cuando parte de la responsabilidad del proceso la tenía él, etc.).

Las investigaciones relacionadas con el docente como mediador del aprendizaje de los discentes, fueron sustituidas por investigaciones sobre los comportamientos del alumnado, dándose un paso más hacia la importancia de los aspectos sociales relacionados con la interacción en el aula.

Ya Doyle (1977, 1985) consideró la vida en el aula como un sistema complejo de relaciones e intercambios, en el que existe un permanente proceso de negociación, en el que se dan diferentes demandas de aprendizaje y en el que la información puede surgir de diversas fuentes y fluir en diversas direcciones. Es en este nuevo marco, en el que se realza la existencia de un sistema de tareas en el aula, en el que las investigaciones de los estilos de enseñanza se centran en el estudio de las relaciones que se establecen en el aula, teniendo un foco prioritario hacia la participación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Autores como Sicilia (2002) que defienden el modelo ecológico del aula como propuesta para entender los procesos que se dan en ella, señala que

...los estilos de enseñanza por sí mismos no pueden producir directamente los rendimientos deseados. La necesidad de tener en cuenta un número mayor de variables relacionadas y los nuevos avances metodológicos con los que se cuenta abren interesantes posibilidades de conocer los fenómenos inexplorados de los estilos de enseñanza (p. 59).

La nueva línea en la que se centraban las investigaciones, obligó a la utilización de estilos de enseñanza más relacionados con una participación activa y una mayor responsabilidad del alumnado, donde el profesorado es un mediador del aprendizaje y donde es imprescindible saber lo que piensan y sienten unos y otros, como agentes principales que son del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es en esta línea en la que se buscaba mejorar la calidad de la enseñanza.

Hamilton (1983 citado por Shulman, 1989) marcará cuatro criterios para la investigación ecológica, como son reciprocidad en la interacción profesorado-alumnado, proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje que no se puede reducir a causa-efecto, valoración de la influencia de los contextos externos al aula y evaluación de la importancia de creencias, pensamientos, actitudes o percepciones de los agentes implicados en el proceso. También Tinning (1992) señalará con relación a la investigación sobre los métodos de enseñanza, dos aspectos. Por una parte, la importancia de atender a las intenciones de cada método, valorando el hecho de que el profesorado pueda utilizar el suyo propio compuesto de uno o varios de los métodos que se estudian en las investigaciones. Por otra parte, Tinning incide en la relevancia de tener en cuenta y analizar todos esos aprendizajes que de manera indirecta el alumnado aprende (currículum oculto), señalando que “las cosas que los chicos aprenden como resultado del método particular de enseñanza que empleen los profesores, son a la vez obvias y no tan obvias. Las que no son tan obvias pueden ser muy poderosas y hay que comprenderlas” (p. 122). Aboga porque muchas de las suposiciones que se dan en la utilización de los métodos sean objeto de estudio y puedan ser valoradas.

Para ello y partiendo del paradigma ecológico Tinning y Siedentop (1985) señalan la importancia de atender a las tareas como unidad básica de análisis en las investigaciones, dentro de una visión contextual de la clase, en la que se produce un microclima de interrelaciones entre diversos factores y elementos que están presentes, y que condicionan el aprendizaje del alumnado, sin olvidar la influencia producida por el mundo exterior del aula. Este modelo ecológico fue utilizado para desarrollar diferentes investigaciones sobre educación física escolar, intentando explicar aspectos relacionados con los sistemas de tareas de organización, de aprendizaje y de interacciones sociales que se dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula (Alexander, 1982; Tousignant y Siedentop, 1983; Marks, 1988; Fink y Siedentop, 1989; Son, 1989 y Lund, 1990), citados por Siedentop (1998, p. 107).

Finalmente decir que las investigaciones relacionadas con estilos de enseñanza han evolucionado inmersas en el contexto histórico en el que se desarrollaban, como se puede comprobar entre la primera y la segunda propuesta de Mosston. Así, en la primera presentada en 1966 se hace explícita la problemática existente en educación entre la enseñanza tradicional y la enseñanza liberal incipiente. Por el contrario, en su segundo proyecto con Ahsworth (Mosston y Ahsworth, 1993) y en el presentado por Delgado Noguera (1991) las propuestas son más técnicas, en consonancia con el momento histórico, en el que el debate giraba en torno a considerar que el profesorado tiene la capacidad de utilizar los estilos de forma adecuada y coherente con los objetivos que se persiguen, dentro de un contexto y con un tipo de alumnado concreto, atendiendo siempre a una mejora de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Actualmente, la investigación sobre estilos de enseñanza tiene cabida siempre y cuando busque una mayor eficacia en el aula, eficacia que no es medida solo por los resultados observables finales, sino también por los efectos en los contenidos conceptuales y actitudinales, por las opiniones y valoraciones de los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo acontecido en el proceso, e incluso, por los efectos inmediatos y los perdurables en el tiempo (Sicilia, 2002).

Cuéllar y Delgado (2000) señalan también la necesidad de estudiar los estilos de enseñanza desde una metodología más cualitativa, en la que la colaboración con los docentes es fundamental, y en la que la responsabilidad de una enseñanza de la Educación Física más eficaz, es tarea de todas y todos los que de alguna manera trabajamos en la enseñanza de la Educación Física:

Mi derecho a no cambiar e innovar en los estilos de enseñanza termina allí donde comienza el derecho de mis alumnos y alumnas al mejor profesor de Educación Física que llevo dentro, el cual, por definición, “mejor profesor/a”, nace cada año (p.21).

En ese contexto, en las dos últimas décadas, la propia naturaleza de los contenidos y objetivos de la Educación Física, han definido líneas específicas de investigación centradas en la enseñanza y en sus efectos sobre el

aprendizaje, no solo desde la perspectiva de lo que podríamos entender como el “canal físico” al que alude Mosston (1966), sino también desde esa otra perspectiva que hace referencia a aspectos cognitivos y motivacionales. Un caso concreto de esa realidad, lo constituye el enfoque de enseñanza y aprendizaje del deporte como contenido de la Educación Física. En este caso, la búsqueda de alternativas al enfoque tradicional, caracterizado por una práctica descontextualizada de enseñanza de destrezas motrices (enseñanza fraccionada de la técnica), ha dado como consecuencia un enfoque diferente con diversas denominaciones y variantes, aunque con elementos comunes que pueden ser representados por el denominado *Teaching Games for Understanding* (TGfU, enseñanza del deporte para la comprensión) (Bunker y Thorpe, 1982).

La mayor parte de las investigaciones generadas en torno al nuevo enfoque se centraron en el alumnado. Como sucediera con los estilos antes mencionados, también en este caso se pretendía comparar los resultados de aprendizaje que se obtenían con la puesta en práctica de uno u otro enfoque de enseñanza, tratando de mostrar la eficacia de uno u otro tanto respecto al aprendizaje de técnicas deportivas concretas, como al aprendizaje de otros aspectos relacionados con la eficacia demostrada en el juego deportivo en condiciones reales de práctica. Aunque no es objeto de esta tesis analizar detenidamente los resultados de estas investigaciones, los hallazgos a los que se ha llegado en numerosos estudios señalan la imposibilidad de determinar diferencias significativas entre ambos enfoques cuando lo que se evalúa son los resultados de aprendizaje de la técnica (Oslin y Mitchell, 2006).

Sin embargo, diversos trabajos de investigación han señalado que el enfoque TGfU lograba alcanzar resultados significativamente mejores en variables que, en términos empleados por Mosston y por los autores que continuaron esa línea, podríamos asociar a canales como el emocional o el cognitivo y que se concretan en la capacidad para tomar decisiones tácticas y aplicarlas durante las situaciones reales de juego (p.e. Allison y Thorpe, 1997; Nevett, Rovegno y Babiarz, 2001; Rovegno, Nevett, Brock y Babiarz, 2001; Tallir, Lenoir, Valcke y Musch, 2007), o en aspectos como la motivación y el compromiso con las actividades de enseñanza (p.e. Allison y Thorpe, 1997; Mitchell, Oslin, y Griffin, 2006; Tallir y otros, 2007).

Sin duda, aunque centrado en un contenido concreto de enseñanza, el debate en torno al enfoque más apropiado para la enseñanza y el aprendizaje del deporte constituye una continuación del enfrentamiento entre modelos de corte neo-conductista y modelos constructivistas que, aunque puede tener sus inicios en torno a la década de los ochenta, aun continúa presente en la segunda década del siglo XXI, en alguna medida porque aun existen concepciones diversas y muy diferenciadas sobre el significado de la calidad de educación en general y especialmente en materias tan instrumentales como la Educación Física.

Asimismo, en los últimos años, la investigación sobre los estilos de enseñanza o como denominan algunos autores sobre las “estrategias instruccionales” (Bevans, Fitzpatrick, Sanchez, & Forrest, 2010) ha puesto su

punto de mira en las relaciones con otras variables mediadoras bien de la calidad de enseñanza en general o bien de otros objetivos tales como la búsqueda de una mayor implicación del alumnado en la Educación Física, o en la adherencia a la actividad física vinculada con la salud. En ese contexto, los estilos de enseñanza son analizados en cuanto a su contribución a variables que como la motivación o la satisfacción del alumnado pueden influir en dichos objetivos (p.e. Bevans, Fitzpatrick, Sanchez, & Forrest, 2010; Perlman, 2010), o bien en relación con el desarrollo de la autonomía del alumnado en las clases de EF y su transferencia a la actividad física en el tiempo libre (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, & Biddle (2003).

2.3.2.2. Una nueva dimensión: El análisis del discurso docente a través de las tareas como unidad de análisis de la interacción docente-discente.

*“No es un buen músico aquél que simplemente se concentra en tocar bien, es mejor aún aquél que aprende a compartir con otros lo que sabe”
(Israel Noriega)*

Un paso más en los estudios relacionados con la calidad de la enseñanza llevó a los investigadores a valorar aspectos más cualitativos dentro de la interacción docente-discente que se desarrollaba en el aula. El interés de estas nuevas investigaciones se centró en la comunicación que se producía en la fase interactiva de la enseñanza, y en la naturaleza y el tipo de discurso que el profesorado realizaba y del que dependía, en buena parte, el éxito en el aprendizaje del alumnado.

Aunque el estudio de la comunicación puede tomar como centro de interés diferentes aspectos tales como la comunicación paraverbal (la voz), el lenguaje del cuerpo (gestos y posturas), o el uso y estructuración del espacio, como plantea Torre (2002), el objeto de nuestro trabajo lo constituye la comunicación verbal, motivo por el que centraremos este punto del marco teórico-conceptual y de antecedentes sobre ese elemento clave del proceso de comunicación en la enseñanza y el aprendizaje.

Refiriéndose al proceso de comunicación, Robbins (1997) lo describe como la acción en la que un emisor envía un mensaje establecido que está codificado y se transmite por el canal de comunicación, con el fin de que se produzca una decodificación y una respuesta por parte del receptor. Este hecho implica que la comunicación no solo comprende la transferencia de significado de un emisor a un receptor, sino que además debe haber una comprensión de las ideas.

Atendiendo al proceso explicado y vinculado con la comunicación verbal, Torre (2002) señala la importancia de desarrollar una serie de habilidades en el profesorado, que faciliten que el mensaje llegue con la mayor claridad y precisión posible, en un clima afectivo positivo, que potencie el proceso cíclico que supone la interacción docente-discente en el aula.

Siedentop (1998) también defiende que entre las capacidades de interacción del profesorado se encuentra la comunicación, donde los ejes fundamentales son el transmisor, el receptor y la naturaleza del mensaje enviado por el primero, y nuevamente indica que para que la comunicación sea efectiva, el mensaje enviado debe ser interpretado por la persona receptora con la intención que le dio el emisor. Para ello establece una serie de principios relacionados con la habilidad para emitir y recibir mensajes, que mejorarán la comunicación con el alumnado: ser consciente de lo que se dice; describir antes de juzgar; intentar incorporar el punto de vista del estudiante; ser receptivo a los sentimientos; ser consciente y atender a las indicaciones no verbales cuando somos emisores, pero también cuando somos receptores; y

tener en cuenta en la decodificación del mensaje enviado por el alumnado nuestro estado de ánimo y nuestros sentimientos, para no desvirtuar la intención del emisor (pp. 173-175).

Y aunque actualmente muchos investigadores defendamos la importancia que tiene el estudio de la interacción en el aula entre docente y discente, no fue hasta finales de los sesenta cuando desde diferentes campos (lingüísticos, sociológicos, antropológicos, psicológicos y educativos) se comenzó a valorar la trascendencia del estudio del discurso en el aula, considerándose uno de los focos centrales para entender el por qué y el cómo aprende el alumnado, y el por qué y cómo el profesorado favorece y ayuda a promover el aprendizaje de alumnas y alumnos.

En unos primeros momentos muchos estudios del discurso se concentraron en la estructura del lenguaje, dejando en un segundo plano la finalidad que este pudiera tener a nivel cognoscitivo y social. Posteriormente las investigaciones evolucionaron hacia el estudio del lenguaje, pero partiendo del contexto específico que suponía el aula. Como señala Cabrera (2003), “los intereses en educación se han centrado básicamente en otros aspectos del proceso educativo (educando, estrategias curriculares, políticas educativas, etc. ... En cuanto a comunicación, se ha puesto mayor interés en la influencia de los medios de comunicación social en el aprendizaje escolar, más que en la comunicación misma con el aporte de sus disciplinas” (p.8).

Un ejemplo que muestra lo determinante que puede ser situarse en una u otra perspectiva sería el señalado, en este caso, por Belinchón, Igoa y Rivière (1998), cuando definen el discurso desde una perspectiva lingüística como “una forma de actividad que implica la producción del lenguaje en situaciones de interacción o conservación, que puede realizarse en condiciones tanto monológicas como dialógicas, y que puede adoptar modalidades perceptivas igualmente diversas” (p. 632). Posteriormente, estos mismos autores plantearán la necesidad de atender el discurso desde otras perspectivas, al valorarlo como una actividad que se desarrolla en un contexto que debe ser considerado.

Coincidiendo con esta última idea, Cazden (1991, traducción del original de 1988) habla del estudio del discurso en el aula como una variedad de la lingüística aplicada, y defiende la importancia del discurso cuando lo identifica con el sistema de comunicación que establece el docente en el aula, presentando tres tipos de lenguaje con su específica función lingüística: el de currículo, a través del que el docente realiza la enseñanza y el discente muestra lo aprendido; el de control, con el que el docente lo mantiene; y el de identidad personal, diferencias entre cómo y cuándo se dice algo. Esta misma autora recoge las palabras de Barnes, que en 1974 en un estudio sobre la enseñanza como proceso lingüístico en un marco cultural específico, decía al respecto:

El estudio de los fenómenos lingüísticos en ámbitos escolares debería orientarse a la búsqueda de soluciones para los problemas docentes. Las formas lingüísticas nos interesan únicamente en la medida en que a través

de ellas podamos observar desde dentro las circunstancias sociales de la clase y, consecuentemente, la capacidad de asimilación de los alumnos. Y nos interesan los contextos sociales de cognición porque la expresión oral combina lo cognoscitivo y lo social. ... La expresión oral permite someter a reflexión los procesos mediante los que el alumno relaciona nuevos y antiguos conocimientos, si bien dicha posibilidad depende de las relaciones sociales y del sistema de comunicación que implante el profesor (p.12).

Pero no solo es determinante el campo desde donde se hace el estudio de la comunicación en el aula, sino el paradigma del que se parte. Así, Rebollo (2001) plantea la misma idea que desde el inicio de este marco teórico estamos manifestando con la calidad de la enseñanza, al señalar que el estudio del papel que el discurso tiene en el proceso de enseñanza y aprendizaje implica una reflexión y un posicionamiento teórico sobre la forma de concebir la comunicación educativa y la manera de aprender. La forma en la que nos aproximemos al objeto de la investigación estará marcada por nuestra opción teórica y metodológica y condicionará a su vez los aspectos del discurso que nos van a parecer importantes de analizar.

Paradigmas tan dispares en sus supuestos teóricos como son el proceso-producto y el de la ecología del aula entienden la interacción profesor-alumno de manera muy diferente. Como señala Shulman (1989) el paradigma proceso-producto defiende que el profesor es el centro de la vida del aula y se le estudia como agente que mediante sus comportamientos causa el aprendizaje del alumnado, contrastando con el posicionamiento ecológico del aula, en el que creemos que lo opinado por Green (1983, citado por Wittrock, 1989, p. 48) no deja ninguna duda de la importancia del estudio del discurso docente en el aula.

... es fundamental la concepción de las aulas como medios comunicativos, en los cuales los hechos que constituyen la vida cotidiana se entienden como parte de las interacciones entre profesores y estudiantes. ... Por lo tanto, los hechos del aula...son actividades dinámicas construidas por docentes y estudiantes mientras procesan sus propios mensajes y comportamientos, trabajando con ellos y con los de los otros.

... El objetivo de este trabajo es comprender la naturaleza de los procesos de e-a desde la perspectiva de los participantes; e identificar aquellos factores que sustentan la enseñanza y la actividad comunicativa que puede conducir a la evaluación de la capacidad del estudiante (pp. 355-357).

En la misma línea, Coll y Onrubia (1996) destacan la importancia de la interacción que se produce entre el contenido a aprender, el discente que aprende y el docente que ayuda y guía el aprendizaje, manteniendo que no solo es activo y constructivo el aprendizaje por parte del alumnado, sino que de la misma naturaleza es la ayuda que el profesorado realiza para facilitar el proceso de aprendizaje. Coincidiendo con las opiniones anteriores, Solé (1991) también plantea la ayuda del profesorado como un hecho indispensable para la construcción de nuevos aprendizajes por parte del alumnado, valorando la dificultad que supone el ajuste continuo y gradual de esta ayuda, atendiendo a

las necesidades y dificultades que le vayan surgiendo al alumnado en el proceso. Sin duda, el discurso va a condicionar la manera de conocer, de sentir y de vivir ese proceso en el alumnado.

También Cabrera (2003) señala en su estudio con relación al discurso docente que existen cinco tendencias en la interacción con el alumnado en el aula, que van a definir el rol del profesorado como guía de aprendizajes o como conductor de contenidos y que, por supuesto, condicionarán el discurso docente:

- Comunicación afectiva, donde prima el elemento afectivo.
- Comunicación autoritaria, donde el docente impone su rol y el alumnado tiene una posición pasiva
- Comunicación conciliadora, el docente entiende su tarea de mediador y la interacción tiene como base los acuerdos que se van tomando en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Comunicación flexible, no se distinguen los límites en el papel del alumnado.
- Comunicación jerárquica, en la que de forma tácita se le reconoce al docente su papel de guía.

Entre las conclusiones de su investigación señala que el profesorado que adquiere un rol de guía de aprendizajes, potencia una comunicación en la que existen significados compartidos que posibilitan la participación del alumnado, desarrollando una comunicación de tipo *feedback*, en la que la intervención del alumnado requiere una respuesta interpretativa a través de un proceso circular de comunicación. También, cuando se refiere a la importancia que el tipo de comunicación tiene en el aprendizaje del alumnado, comenta que

...los profesores de comunicación predominantemente conciliadora provocan sonrisas y participación en los alumnos, lo cual implica que, según sea el mensaje del profesor, éste va a motivar los intereses y participación de los alumnos, por lo que el profesor es en gran medida responsable de lo que genera con su discurso y relación comunicativa con sus alumnos y alumnas (p. 18).

Al igual que Cabrera, Villar y Alegre (2004) exponen la importancia que para el aprendizaje tiene el estilo de comunicación que asuma el docente, y valoran una serie de aspectos que recogen en la siguiente definición de comunicación eficaz:

Una comunicación llega a ser eficaz cuando alcanza significado para la construcción de conocimiento, bajo un clima positivo en el trabajo, un ambiente donde las percepciones de todos insinúan que se respeta a las personas, se da confianza, se motiva para lograr competencias de rango superior, se aceptan recíprocamente los interlocutores, se obtienen las

metas, y se superan los estándares de rendimiento establecidos en la misión de la unidad organizativa (p.117).

También Martínez-Otero (2004, 2005), en su propuesta de un modelo pentadimensional con el que analiza la potencia formativa del discurso, nos propone una tipología del profesorado asociada a las dimensiones funcionales que constituyen el discurso en el aula: instructiva, afectiva, motivadora, social y ética. Aunque lo más idóneo sería que en el discurso existiera cierta armonía entre todas las dimensiones, Martínez-Otero señala que se pueden producir descompensaciones, dando lugar a una tipología del profesorado que atiende a la dimensión más sobrevalorada. Así, y aunque nos presenta como idóneo al profesor-educador que se caracteriza por promover la formación integral del alumnado, es posible también que el discurso se incline más hacia una de las dimensiones, resultando cinco tipologías diferentes: el profesor-enseñante, el profesor-progenitor, el profesor-presentador, el profesor-político y el profesor-predicador. En la tabla siguiente resumimos algunas de sus características.

Tipología de profesorado	Características del discurso
Profesor-enseñante	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso exclusivamente instructivo, orientado a la enseñanza. • Elude los aspectos afectivos, sociales, motivacionales y éticos. • Asume todo el protagonismo y no favorece la interacción. • Menosprecia actividad reflexiva y crítica del alumnado.
Profesor-progenitor	<ul style="list-style-type: none"> • Predomina la dimensión emocional del discurso. • Se interesa por los problemas y el desarrollo afectivo del alumnado. • Desatiende aspectos técnicos de la educación. • Discurso estéril para promover la educación integral.
Profesor-presentador	<ul style="list-style-type: none"> • Profesorado que busca ante todo atraer a su alumnado. • Influencia de los mass media • Sustituye el discurso racional por otro más breve y simple que condensa las palabras y las ideas, como eslóganes televisivos.
Profesor-político	<ul style="list-style-type: none"> • Su discurso persigue exclusivamente transformar la realidad social. • Aula como escenario para difundir su parcial cosmovisión. • No confundir el discurso de esta tipología con el que hace el docente que se preocupa de la dimensión social del discente, despertando la sensibilidad y promoviendo la convivencia.
Profesor-predicador	<ul style="list-style-type: none"> • Tiende al adoctrinamiento, tratando de reformar las “malas costumbres” de los discentes por medio de la moralina. • Su discurso no convence aunque se sigue el código de conducta expresado por el profesorado para evitar los castigos.
Profesor-educador	<ul style="list-style-type: none"> • Su discurso está compensado con relación a las cinco dimensiones. • Perspectiva dialógica que facilita el intercambio y el desarrollo integral del alumnado. • Transmite informaciones rigurosas, afianza aptitudes, y fomenta la adquisición de actitudes y valores positivos. • Explica, motiva y guía al alumnado en un ambiente de trabajo en el que impera el respeto, la confianza y las buenas relaciones interpersonales. • Fomenta la participación, la discusión, la exploración y el descubrimiento.

Tabla 4. Tipología del profesorado desde un modelo pentadimensional del análisis del discurso (Martínez-Otero, 2004, p. 175).

En definitiva, el profesorado, a través del discurso orientará, dará directrices, corregirá, posibilitará nuevos aprendizajes o ayudará a consolidar otros ya conocidos. Se convierte el proceso de enseñanza y aprendizaje en un proceso de construcción de significados compartidos.

Como señala Wertsch (1984,1985, citado en Marchesi y Martín, 1998), el docente y el alumno a través del discurso tienen que intentar llegar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje a una definición compartida de la situación de aprendizaje, punto de partida para guiar al alumnado en la construcción de una definición más completa que terminará en la consecución de nuevos significados compartidos, base de la comunicación.

Así, el discurso debe potenciar y facilitar las oportunidades de aprendizaje y la construcción de nuevos significados, por lo que la claridad en las exposiciones, el uso de una terminología adecuada con el nivel del alumnado, y la participación de éste a través de preguntas que formula el profesorado al hilo del proceso que se está produciendo, tienen que potenciar la construcción conjunta de esos nuevos significados. Pero también, el discurso tiene un papel fundamental dentro de la secuencia de aprendizaje que el docente desarrolla, utilizando éste para recapitular con el discente sobre lo que se ha trabajado, con el fin de provocar una reorganización de los conocimientos iniciales con los nuevos, y lograr un conocimiento modificado.

Es por ello que como señala Stubbs (1981, citado por Cazden, 1989) el análisis del discurso del aula y su secuencia es imprescindible para

... examinar de forma empíricamente detallada el modo en que los docentes seleccionan fracciones de conocimiento para presentárselos a los alumnos; cómo fragmentan los temas y ordenan su presentación;... cómo se evalúan las respuestas de los alumnos a las preguntas; cómo se gradúan las fracciones de conocimiento y se les permite surgir cuando el docente lo considera apropiado. No veo cómo podrían estudiarse estos puntos si no es de un modo *ad hoc*, considerando emisiones aisladas o rasgos del lenguaje (p. 678).

Sinclair y Coulthard (1975, citados por Cazden, 1989), en la misma línea, se refieren al aula como la mejor situación para

...desarrollar un esquema comprensivo para el análisis del discurso ya que es más simple que el de la conversación normal y... tiene una estructura mucho más manifiesta y en el que uno de los participantes ha asumido la responsabilidad de dirigir el discurso, decidir quién hablará y en qué momento, e introducir y dar por concluidos los temas. El habla une lo cognitivo y lo social (p. 631).

Pero este reconocimiento del aula, como ya comentamos en las investigaciones relacionadas con los estilos de enseñanza, no comenzó hasta la aparición del modelo ecológico (Doyle, 1985) en el que se identificaron dos sistemas dentro de las relaciones que se establecen en el aula: el de tareas de instrucción, que son las tareas relacionadas directamente con el aprendizaje; y el sistema organizativo, a través del que preparamos las situaciones adecuadas de aprendizaje.

A estos dos sistemas, autores como Tinning y Siedentop (1985), refiriéndose a la Educación Física, añadirían un sistema de interacción social que comprendía las tareas relacionadas con la creación de un buen clima de clase. También Florence (1991) señala la importancia del *buen clima* al proponer que el profesorado debería "... mediante una comunicación clara, precisa, pero a la vez estimulante, atender todas las necesidades precisas en el grupo-clase, con el fin de crear un contexto favorable a la acción y al aprendizaje" (p. 71).

En esta misma línea, nuestra investigación no solo interpreta el aula como la mejor situación para analizar las relaciones entre los sistemas citados, sino que coincide en valorar que las consecuencias de estas relaciones en el aprendizaje del alumnado, hacen conveniente cambiar la unidad de análisis que se utilizaba en las primeras investigaciones (la clase), por unidades más pequeñas como son las tareas. Por ello, en esta búsqueda de la calidad de la enseñanza centrada en la calidad del discurso docente, defendemos la tarea como unidad de análisis, y la calidad de las tareas que propone el docente como uno de los factores más importantes para comprender lo que pasa en el aula y buscar un funcionamiento eficaz de los sistemas existentes en la misma.

Con relación a los antecedentes de las investigaciones realizadas en España en torno a las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, coincidimos en situar la década de los 80 como la etapa en la que se inició la investigación española relacionada con la Educación Física, con diferentes autores que han realizado análisis de las tendencias documentales, de las tesis doctorales y de los proyectos de investigación desarrollados. Aún así, en la actualidad sigue existiendo una situación bastante difusa y ambigua de la investigación española sobre la actividad física y el deporte, aunque el siglo XXI debería ser el de la mayoría de edad de la investigación en nuestro campo (Cepero, Zagalaz y Arteaga, 1997; Rivera, Trigueros y Pavesio, 2003; Pastor, 2003).

En un estudio realizado por Delgado y Medina (1997), sobre las investigaciones que se habían hecho afines a las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la Universidad española, entre los años 1981-1996, se reflejaba como hasta esa fecha las investigaciones sobre el análisis de la enseñanza eran minoritarias, prácticamente inexistentes. Para llegar a esta conclusión dichos autores propusieron una clasificación con cinco áreas en las que agruparon las Ciencias del Deporte (Ciencias biomédicas, C. sociales, C. humanas y de la Enseñanza, Deportiva y *Otras áreas*). El Análisis de la enseñanza era una de las subáreas dentro del Área de Ciencias Humanas y de la Enseñanza, junto con otras como Enseñanza de la Educación Física, Educación Física adaptada, Currículum y Formación del profesorado. Los resultados de la investigación no fueron muy positivos, ya que incluso dentro del Área específica solo el 7,14% de los estudios estaban relacionados con el Análisis de la enseñanza, frente a un 40,48% de la Enseñanza de la Educación Física o un 33,33% de Formación del profesorado.

Es en la última década cuando estos estudios han tomado cierta relevancia, centrándose en muchos casos en la calidad del discurso docente en el aula, aunque la búsqueda de esta calidad se haya realizado prioritariamente desde un enfoque cuantitativo más que cualitativo, siguiendo la tendencia generalizada. En efecto, tanto en España como en otros países las investigaciones se centraron en el *feedback*, tanto específico como inespecífico (Carreiro Da Costa y otros, 1996; Nicaise, Cogérino, Fairclough, Bois y Davis, 2007; Viciano y otros, 2003), dejando algo de lado lo referido a la información inicial. Lo adecuado, es que siendo el objeto de estudio el discurso, deberían haber centrado el análisis tanto en la información inicial que da el profesorado antes de la realización de la tarea, como en el *feedback* que se produce en el desarrollo de la misma, pero posiblemente la opinión de Kulhavy (1977, citado

por Bennett, 1986) fuera bastante generalizada, propiciando este tipo de investigaciones:

El intercambio confirma las respuestas correctas e indica al estudiante hasta qué punto comprende bien el contenido e identifica y corrige los errores o permite que los corrija el estudiante. Esta función correctiva es probablemente el aspecto más importante del intercambio y, si a uno le dieran a elegir, es probable que el intercambio a continuación de respuestas equivocadas surta el mayor efecto positivo (p. 284).

A esta idea habría que añadir que la investigación bajo el paradigma proceso-producto giraba en torno a la frecuencia del *feedback* en las aulas, siempre intentando valorar la influencia que un estilo u otro tenía en los resultados de aprendizaje del alumnado. La observación del profesorado se orientaba más hacia el análisis de la frecuencia de los comportamientos instructivos de éste, que hacia la relevancia de la calidad del discurso, tan importante en la interacción docente-discente.

Siendo admitido que un determinado estilo conllevaba una forma específica de presentar las tareas y de dar *feedback*, las investigaciones se concentraron en la frecuencia y el tiempo empleado en dar dicho *feedback*, como indicadores de la eficacia docente (Piéron y Piron, 1981; Piéron, 1982; Phillips y Carlisle, 1983). Esta idea no cambió hasta que siguiendo a autores como Elliot (1986), Hopkins (1987), Latorre y González (1987), Marcelo (1987), que planteaban una tendencia más cualitativa del estudio del discurso en el aula, a través del análisis del contenido como técnica de análisis de la enseñanza, comenzó a percibirse un cambio en las investigaciones más cuantitativas del *feedback*.

Como señalan Rivera, Trigueros y Pavesio (2003) refiriéndose a la inestabilidad paradigmática de las investigaciones que se realizaban sobre Educación Física escolar en el siglo pasado, “el predominio que ejercía el positivismo está cediendo y podemos afirmar que se vislumbra un claro posicionamiento hacia posturas interpretativas o críticas” (p. 75). En efecto, en años posteriores las investigaciones evolucionaron hacia el estudio de la naturaleza, la adecuación y la especificidad de dicho *feedback* como nuevos indicadores en los que se centrarían los estudios relacionados con el análisis de la enseñanza. Comenzaba por tanto una etapa en la que el análisis del contenido del discurso, teniendo como unidad de análisis la tarea, centraba las investigaciones del análisis de la enseñanza, tanto las que se realizaban en Educación Física como las que se hacían en el entorno deportivo.

Significativas nos parecen las conclusiones de la investigación realizada por Carreiro da Costa y Piéron (1990a) sobre la importancia del estudio cualitativo del discurso docente, cuando al analizar la especificidad del *feedback* que daba el profesorado en su investigación no encontraron mucha diferencia entre la cantidad que daba el profesor más eficaz y la que daba el menos eficaz (4%). No ocurría lo mismo, cuando se analizaba si el *feedback* era adecuado o no. En este caso, el profesorado más eficaz proporcionaba un 99% de informaciones adecuadas, mientras que el menos eficaz bajaba a un

81,4%, datos que ponían de manifiesto la necesidad de investigar el discurso en la línea que venimos defendiendo.

Coincidiendo con esta idea De Knop (1983, citado por Cuéllar y Carreiro da Costa, 2001) también señala que el *feedback* específico es una de las variables que contribuye a la mejora en el aprendizaje, siendo uno de los rasgos distintivos del profesorado más eficaz. El *feedback* permitirá que el alumnado compare su actuación con el modelo propuesto, y si es necesario, actuará como vehículo para informar al alumnado de su error y conseguir la mejora de la realización de la tarea (Piéron y Delmelle, 1983). En ese mismo sentido, en una publicación reciente Bortoli, Bertollo, Messina, Chiariotti, y Robazza (2010) señalan que la frecuencia y el tipo de *feedback* dependen, entre otros factores, de la experiencia del profesor o del entrenador, confirmando en sus estudios las diferencias, en cuanto a la mayor frecuencia de *feedback* y mayor cantidad de *feedback* específico, que los entrenadores de mayor experiencia suministraban.

Por otra parte, investigadores como Florence (1991), Carreiro da Costa y Piéron (1990a) aunque centran el deseo del alumnado en el reto que supone la resolución de la tarea, plantean la relevancia del papel del profesorado, tanto en el análisis de la propia tarea y de su potencial para estimular la motivación del alumnado hacia el aprendizaje, como en la importancia de una buena presentación y valoración de la tarea (Solmon, 1996; Treasure, 1993; Treasure y Roberts, 2001, citados en Viciano y otros, 2003). Todo esto condicionará significativamente la forma en la que las alumnas y los alumnos afronten dicha tarea, en función de sus características de desarrollo y de sus posibilidades de aprendizaje.

En concreto, refiriéndose a la presentación de las tareas relacionadas con la eficacia del profesorado, Carreiro da Costa y Piéron (1990b) señalan que la duración de las intervenciones del profesor más eficaz es casi el doble que la del menos. El primero interviene verbalmente sobre todo para dar instrucciones, organizar la actividad, y ofrecer *feedback* adecuados, mientras que el profesorado considerado menos eficaz, se mantiene mayor tiempo observando en silencio al alumnado mientras realiza la tarea, y cuando interviene lo hace principalmente por cuestiones de disciplina.

Florence (1991) a partir de una investigación desarrollada en 1985 sobre la naturaleza de la comunicación introductoria en la que participan treinta y ocho profesores de diecisiete escuelas secundarias, concluye que habitualmente el profesorado simplemente anuncia la tarea (44%) aunque casi una tercera parte la enlaza con alguna actividad anterior, valorando la secuenciación de las tareas (28%), quedando relegados fines como dar confianza (2.9%) o realizar la valoración de la dificultad de la tarea (6.7%), con la que se supone que el profesorado debería insistir sobre lo que es más significativo en la tarea que se presenta.

También Siedentop (1998) plantea el análisis de las tareas como fundamental para desarrollar las secuencias de contenidos, y señala dos tipos de análisis, el de los componentes y el de las tareas secundarias jerarquizadas. En el primer caso, el análisis de los componentes de una tarea, “consiste en

describir la cadena de acontecimientos que, tomados en conjunto, constituyen la unidad de rendimiento significativo” (p. 233). Desde este análisis podemos estimar la complejidad que podría tener la tarea o alguna de sus partes y que influye en el aprendizaje del alumnado. De este modo el profesorado centrará la atención del alumnado en la presentación de la misma, a través del discurso, para facilitar el aprendizaje. En el caso de las tareas secundarias jerarquizadas, el análisis se refiere a las destrezas necesarias que son básicas para poder realizar la tarea que se propone.

Refiriéndose a la presentación de las tareas, Siedentop (1998) mantiene la necesidad de realizar una presentación de la tarea eficaz, tanto las que denomina de organización como de aprendizaje, y defiende que una presentación es eficaz “cuando los alumnos escuchan y comprenden la información, y cuando esta información les permite empeñarse en la actividad descrita” (p. 257). Señala una serie de criterios que nos parece interesante reflejar:

- Comunicar la información esencial.
- No solo explicar la primera parte de la tarea, sino una descripción completa que guíe al alumnado en el desarrollo y evaluación de su aprendizaje.
- Utilizar un lenguaje adaptado al alumnado al que presentamos la tarea.
- Presentar la tarea de forma pausada para que los alumnos puedan ir entendiendo la información acerca de la tarea.
- Demostrar en las condiciones más parecidas a cómo será el desarrollo de la tarea, estimando la validez de la ejecución.
- Cuidar la importancia de la seguridad en el desarrollo de las tareas, incidiendo en la presentación en el cuidado de la contingencia en los puntos conflictivos de la tarea.
- Comprobar que el alumnado ha comprendido en qué consiste la tarea y los objetivos que se persiguen con ella antes de comenzar a realizarla (pp. 258-259).

Coincidiendo con la importancia de la tarea como unidad de análisis en las investigaciones relacionadas con la interacción en el aula, Hernández (1999, 2002), concibe que el análisis de las tareas de enseñanza obliga a valorar una triple dimensión: la de la complejidad de la tarea motriz, para sopesar la adecuación de dicha tarea al alumnado al que se la vamos a proponer; la de la coherencia entre las tareas y el resto de elementos curriculares que se han propuesto en la fase preactiva de elaboración curricular; y la de las características y la calidad del discurso docente relacionado con la presentación, la conducción y la evaluación de las tareas de enseñanza que se proponen al alumnado.

El mismo autor presenta el llamado “ciclo básico de la tarea con el que tratamos de representar las tres fases fundamentales que, en cada tarea, deben tener lugar en un proceso de enseñanza que pretende ser de calidad: la fase de presentación, la fase de interacción,... y la fase de evaluación y/o reflexión en torno a la realización de la tarea” (Hernández, 2002, p. 96).

En consonancia con estos planteamientos se encuentran las investigaciones que en los últimos años han tratado de centrarse más en el proceso que en el producto, y que han valorado que aunque no es tarea fácil y existen muchos inconvenientes a nivel metodológico, no se debe esquivar la necesidad existente de hacerlo. Así, el análisis más cualitativo del discurso docente en Educación Física se ha desarrollado prioritariamente desde el interés por la calidad de la enseñanza en el ámbito de la formación de profesorado. Para ello se ha investigado la calidad del discurso docente analizando su contenido (Carreiro da Costa y Piéron, 1990b; Carreiro da Costa, Quina, Diniz y Piéron, 1996; Cuéllar, 1996; Vicianá, Delgado y Del Villar, 1997; Garrigós, 2005; Jiménez y Gómez, 2005).

Como señalan Delgado y Del Villar (1994), en este análisis de contenido se pueden considerar dos niveles, uno que se relaciona con lo que se hace a un nivel manifiesto –lo que se ha dicho-, y otro con lo que se hace a un nivel latente. “En el primero, (...) se hace una transcripción directa de la respuesta en función de un código determinado. En el segundo caso, se trata de codificar el significado de la respuesta o de la motivación subyacente que motiva la conducta descrita” (p. 27). Teniendo en cuenta estos niveles varias de las líneas de investigación abiertas en torno al análisis del contenido del discurso se centraron, en un primer momento, en la obtención de datos sobre las preocupaciones y problemas que el profesorado decía tener sobre sus creencias o su autoconcepto, dejando para una segunda fase la valoración de la calidad del discurso, intentando analizar no solo las características y el tipo de información que da el docente en su comunicación verbal con el discente, sino su eficacia.

En efecto, como ya se comentó, la información que administra el docente al alumnado que ha realizado una tarea se ha investigado bastante, más de forma cuantitativa que cualitativa, centrándose en aspectos como la frecuencia y tipo de *feedback* (Ferra-Murcia y Ruiz-Ocaña, 2007), el *feedback* y formas organizativas (Calderón, Palao y Ortega, 2005; Vernetta y López Bedoya, 1998) , la influencia del profesorado a través del *feedback* en la percepción de éxito o fracaso que tenga el alumnado, el clima motivacional percibido por el alumnado que puede llevar a orientarse al ego o a la tarea si el *feedback* ha sido negativo o positivo respectivamente (Vicianá, Cervelló, Ramírez, San-Matías y Requena, 2003).

Aunque como vemos hayan sido muchas las investigaciones que han estudiado el *feedback* verbal externo o *conocimiento de los resultados*, interesándose tanto por la función de corrección de errores que tiene, como por la de refuerzo ante una respuesta correcta del alumnado al resolver cualquier tarea planteada, nunca ha existido una sintonía en los resultados (Carreiro da Costa, 1989; Piéron, 1988, 1992, 1998, 1999). En el siguiente cuadro recogemos la síntesis que Ramírez-Macías (2003) hace de las investigaciones descriptivas (lo que ocurre en la realidad) y las experimentales (comprobación del tipo de *feedback* que es más eficaz) que se han realizado referidas al objetivo que tiene el conocimiento de resultados (CR), concluyendo que aunque en las de tipo experimental se observa que los CR más efectivos son los de tipo interrogativo (interroga al alumnado sobre la percepción que tiene de

lo que ha hecho) y prescriptivo (informa al alumnado de algún aspecto que debe modificar de lo realizado, en el próximo intento), en ninguno de los dos tipos de investigaciones es posible generalizar resultados, por lo que anima a la realización de más investigaciones que ahonden en este tema.

	Autores	CR más utilizados por el profesorado de EF			
Investigaciones descriptivas	Fishman y Tobey, 1978	1º Afectivo 2º Prescriptivo 3º Descriptivo			
	Arena, 1979	1º Afectivo 2º Prescriptivo 3º Descriptivo			
	Piéron y Delmelle, 1983	1º Evaluativo 2º Descriptivo 3º Interrogativo			
	Sánchez Bañuelos, 1992	1º Descriptivo y afectivo			
	Piéron y col., 1997	1º Evaluativo			
	Piéron y col., 1998	1º Evaluativo			
	Cloes y otros, 1992	1º Prescriptivo 2º Descriptivo 3º Evaluativo 4º Interrogativo y afectivo			
			Tarea	CR estudiados	CR más efectivos
Investigaciones experimentales	Piéron, 1980		Varias	Descriptivo y prescriptivo	Prescriptivo
	Piéron y Devillers, 1980		Varias	Descriptivo y prescriptivo	Prescriptivo
	Newell y col., 1985		Aplicar fuerza a una palanca inmóvil	Descriptivo y prescriptivo	Prescriptivo
	Carreiro da Costa y otros, 1992		Lay-up	Interrogativo, descriptivo y prescriptivo	Interrogativo
	Castejón, 1992		Entrada a canasta lado izdo.	"Tradicional" e interrogativo	Interrogativo
	López y otros, 1997		Lanzamiento a canasta sin oposición	Afectivo y descriptivo	Descriptivo
	Castejón y Pérez-Llantada, 1999		Entrada a canasta lado izdo.	Prescriptivo e interrogativo	Interrogativo

Tabla 5. Estudios descriptivos y experimentales de CR en su dimensión referida al objetivo (Ramírez Macías, 2003).

También, Cuéllar y Carreiro da Costa (2001), en otra revisión de las investigaciones realizadas sobre las variables de comportamiento del alumnado entre las que se encuentra el *feedback*, concluyen que aunque en general existe una relación positiva entre el *feedback* y el aprendizaje del alumnado, también otros estudios señalan resultados contradictorios. Por ejemplo, estudios realizados por Yerg y Twardy (1982) o por Phillips y Carlisle (1983), citados por Cuéllar (2001), en los que se analizaba la importancia del *feedback* como una de las posibles variables de las que depende la participación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, concluyeron que, aunque el profesorado más eficaz proporcionaba un mayor número de *feedback* que el docente menos eficaz, no existían diferencias significativas en cuanto a la influencia positiva que este hecho tenía en la participación del alumnado en las tareas. Estos resultados, como comentábamos, no coinciden con otras investigaciones (Piéron y Piron, 1981; Behets, 1997; Piéron y Delmelle, 1981, 1982; Silverman, Tyson y Marrs Morford, 1988, citados por Cuéllar, 2001), en las que las diferencias sí que lo son. Esta realidad hace que Piéron y Delmelle (1981), aún con los resultados positivos que obtuvieron en su estudio, defiendan que es necesario tener una postura prudente en la relación que existe entre el progreso del alumnado y un mayor número de *feedback* dados por el profesorado, un ejemplo más de las dificultades existentes en este tipo de estudios.

Otras investigaciones como la realizada por Carreiro da Costa, Quina, Diniz y Piéron, (1996), también estudiaron las diferentes dimensiones del *feedback*. En concreto, su estudio se centró en el tipo y la complejidad del *feedback* que daba el profesorado y la información que el alumnado era capaz de recibir, procesar y conservar en función de las características del *feedback*, señalando la importancia de valorar la dimensión cognitiva relacionada con el procesamiento que hace el alumnado de la información que le da el profesorado. En este caso, aunque la calidad de la información sea la adecuada, es necesario tener en cuenta una serie de factores que condicionan la recepción del mensaje dado por el docente.

Según los resultados de su investigación, el *feedback* debe atender a las capacidades que tiene el alumnado para asimilar la información que le llega del docente, centrando ésta en un número pequeño de indicadores que permitan que el alumnado pueda relacionar la información dada sobre su ejecución, con la que posee de la habilidad que está realizando. Es conveniente también situar al inicio y al final del discurso las informaciones más relevantes, así como asegurarse de que otras tareas no distraigan al alumnado de la información que se está dando.

También se han hecho distintos estudios en los que se busca el tipo de *feedback* que aparece en diferentes situaciones, y como vemos en las investigaciones siguientes los resultados continúan siendo contradictorios, aún teniendo en cuenta que el contexto, el contenido y el alumnado pueden condicionar el tipo de *feedback* más adecuado para el aprendizaje. Tanto la primera como la segunda investigación se desarrollan con la finalidad de valorar cuál es el tipo de organización más idóneo para la enseñanza de dos modalidades deportivas individuales (gimnasia artística y atletismo). En el

primer caso, Vernetta y López Bedoya (1998) señalan la idoneidad del uso de las formas organizativas continuas y circulares (minicircuitos) para la enseñanza de las habilidades gimnásticas, al posibilitar un mayor número de *feedback* individuales y prescriptivos, muy positivos para el aprendizaje de éstas. En el segundo caso, Calderón, Palao y Ortega (2005) analizan la influencia que tiene en el proceso de enseñanza y aprendizaje de tres disciplinas atléticas, la organización en hilera o en circuito, concluyendo que, dependiendo de los objetivos y contenidos de aprendizaje relacionados con las habilidades atléticas, es más recomendable utilizar uno u otro tipo de organización, sin decantarse *a priori* por ninguno. Así, en su investigación, el *feedback* de tipo masivo, tanto general como específico, predomina en los circuitos, ocurriendo lo contrario en la organización en hileras (individual general y específico).

Otro estudio desarrollado por Ferra-Murcia y Ruiz Ocaña (2007) relacionado con el tipo de *feedback* que se utiliza en las clases con personas mayores, aconsejó la idoneidad de un *feedback* concurrente y masivo orientado a apoyar y animar al alumnado, utilizando la modalidad individual y el tipo prescriptivo solo en caso de errores en la ejecución de la tarea que podrían provocar lesiones. En este caso se valoraba también la motivación más vivencial y social que tienen las personas mayores que realizan actividad física.

Aunque ya Fishman y Tobey (1978) y Arena (1979), citados por Piéron (1999) señalaron que casi la mitad de los *feedback* que el profesorado proporcionaba al alumnado eran de tipo afectivo, es extraño encontrar estudios como el de Vicianá, Cervelló, Ramírez, San-Matías y Requena (2003) que estudian la dimensión afectiva del *feedback*, y en concreto, como un *feedback* positivo o negativo puede influir en aspectos del aprendizaje tan importantes como el clima ego-tarea, la elección que el alumnado hace con respecto al nivel de dificultad de las tareas de clase, o lo que opina sobre la Educación Física. Los resultados apuntan que el potenciar el *feedback* positivo sobre el negativo favorecerá el proceso de enseñanza y aprendizaje, al existir una percepción positiva hacia la EF y un clima implicante a la tarea.

Aún así, una muestra más respecto a lo que estamos comentando en relación con los resultados contradictorios de los estudios sobre el *feedback*, la tenemos en la investigación que realiza Claxton (1988) sobre entrenadores de tenis, cuya conclusión principal es que los entrenadores que dan más alabanzas obtienen menos éxito que los entrenadores que dan menos alabanzas, por lo que no siempre un *feedback* positivo tiene resultados efectivos y, sin duda, las características del contexto y de los aprendices pueden modular las necesidades y la naturaleza del *feedback*.

Aunque no es el contexto específico de esta tesis, pensamos que es imprescindible comentar cómo las investigaciones que se desarrollan desde el ámbito de la formación del profesorado de Educación Física, han facilitado la aparición de una nueva línea de investigación relacionada con el mundo deportivo. Su objeto de estudio gira en torno a la influencia de aplicar en entrenadores programas formativos centrados en la mejora de la conducta verbal (Barata y Lacoste, 1990; Delgado, 1989; Del Villar, Moreno, Ramos y

Sanz, 2002; Ibañez y Medina, 1999; Iglesias, Cárdenas y Alarcón, 2007; Moreno, 2001; Smith, Smoll y Curtis, 1979). Estas investigaciones están comprobando como la aplicación de dichos programas influye positivamente en la calidad de la comunicación verbal de las entrenadoras y los entrenadores, ya que mejoran su capacidad reflexiva, la frecuencia y calidad del *feedback*, la corrección de los errores y el refuerzo positivo del aprendizaje.

De alguna manera se busca el desarrollo de sus competencias relacionadas con la comunicación verbal, tanto al principio de un entrenamiento o de un partido, como durante las tareas que se mandan en un entrenamiento o las diferentes situaciones que se dan en el transcurso del partido (tiempo muerto, indicaciones durante el juego, final de partido, etc).

De hecho, en los últimos años en España, el análisis descriptivo de la conducta verbal de las entrenadoras y entrenadores como punto de partida de esta formación que estamos comentando, ha dado como resultado la existencia de varias investigaciones en las que se analiza el discurso del entrenador de forma muy similar al análisis que se realiza con los docentes. Entendemos que no es necesario hacer una distinción en los planteamientos iniciales salvo, por supuesto, en lo que corresponda a las necesidades y características diferentes de ambos contextos.

Como recogen Ibañez y Medina (1999), la línea de investigación iniciada por Delgado (1989) desde la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada relacionada con la formación del profesorado de Educación Física, se “consolida con la creación Del Grupo de Investigación de la Junta de Andalucía *Formación y Actualización del Profesor-Entrenador Deportivo*” (p.40). Sus investigaciones comienzan a atender no solo a la formación del docente sino también a la de entrenadoras y entrenadores, teniendo en cuenta la situación que existía relacionada con los programas de formación deportivos, reflejada en la opinión de Delgado (1995), cuando señala la necesidad de “un cambio de currículo y una unificación ante la diferente formación que se imparte en las escuelas de entrenadores deportivos. Los planes de estudios están obsoletos en la mayoría de los casos” (p. 49).

En uno de sus estudios, Delgado (2000) investiga sobre los comportamientos docentes en la enseñanza deportiva en edad escolar. Para ello describe los comportamientos docentes del entrenador más relacionados con la enseñanza, presenta el perfil recomendado para el entrenador en edad escolar, y analiza si los comportamientos docentes de las entrenadoras y entrenadores concuerdan con los recomendados en el perfil. Asimismo, recoge la percepción que equipo técnico y deportistas tienen de la actuación de los primeros. Termina el estudio planteando recomendaciones relacionadas con la formación de entrenadoras y entrenadores.

También autores como Moreno (1997) o Ibañez (1997a, 1997b) defienden la complementariedad entre los modelos de formación de profesorado y los modelos de formación del *entrenador deportivo*. Este último señala que existe un mayor número de coincidencias cuando el profesorado es de Educación Física, simplemente porque algunos de esos contenidos de

formación son específicos. En concreto, propone cuatro variables que afectan a cada modelo de entrenador y plantea que éstas han sido utilizadas en ocasiones para establecer las diferentes tipologías de entrenador (Ibañez 1997a). Más tarde, estudiará las principales relaciones entre los modelos de formación de profesorado según Zeichner (1983 citado en García, 1997), y los modelos de entrenador que él mismo propone (Ibañez, 1997b), concluyendo que es evidente la relación entre la formación de ambos colectivos, y por lo tanto, la importancia de incorporar las nuevas aportaciones que se den en el campo de la formación del profesorado al campo del entrenamiento deportivo.

Rodríguez, Castillo y Jiménez (2001) también señalan la necesidad de formar psicopedagógicamente a los entrenadores deportivos, y en concreto a los que trabajan en las etapas de iniciación dentro del deporte escolar, apuntando que deben tener una “formación específica en su deporte, respeto por los valores éticos y profesionales, vocación para enseñar a jóvenes y capacidad de comunicación con éstos” (p. 8), y de ahí que necesiten una buena formación no solo en conocimientos y competencias de tipo técnico, sino en otras relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta línea Leo, García, Sánchez y Gómez (2010) investigan sobre las diferencias en la conducta verbal de los entrenadores con formación y sin formación universitaria en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, concluyendo que la información que los primeros dan antes del partido y en los descansos es más clara, está mejor estructurada y con una mayor optimización referida a la cantidad de discurso utilizado, resultados que potencian de nuevo la necesidad de la formación de los entrenadores y entrenadoras deportivos para mejorar su labor profesional.

En nuestro caso, estamos totalmente de acuerdo en la importancia de plantear que el estudio de la comunicación verbal puede ser en entrenadores y en profesorado y que en ambos casos se persigue una mejora en la formación inicial y permanente de ambos colectivos. Esta idea de afinidad entre la formación de profesorado y la de entrenadores deportivos también es defendida por el Grupo de investigación de “Análisis didáctico de la enseñanza y el rendimiento deportivo” de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura, señalando que

La investigación didáctica que realizan ambos profesionales, ya sea en el aula o en la pista deportiva, responden a principios comunes, siendo por tanto sus necesidades formativas muy similares, pese a que los contextos en los que desarrollan su acción docente presentan elementos específicos y diferenciadores. (Del Villar, Moreno, Ramos y Sanz, 2002, p.220).

Varias son las tesis leídas que siguen esta línea de investigación relacionada con la formación de entrenadores y entrenadores de modalidades deportivas, aunque desde cada una se atiende a diferentes objetos de estudio: análisis del proceso de formación del entrenador español de baloncesto (Ibañez, 1996); trabajo colaborativo y formación permanente en entrenadores de fútbol (Yagüe, 1998); formación del entrenador de iniciación al baloncesto

(Giménez, 2000); análisis de la formación del entrenador de tenis (Fuentes, 2001); análisis de la conducta verbal en voleibol (Moreno, 2001)...

En esta línea, Viciano, Delgado y del Villar (1997), basándose en la importancia de formar tanto profesorado como entrenadoras y entrenadores reflexivos, investigaron sobre la relevancia del análisis de su discurso a través de diarios de clase y análisis de videos. Defienden la necesidad de una recogida de datos sobre el discurso y su posterior análisis con las personas implicadas, reflexionando sobre distintos aspectos observados, con el fin de dar un primer *feedback* al profesorado o entrenadores observados que les permita mejorar en esos aspectos. Al igual que en otras investigaciones, también ellos plantean una serie de directrices enfocadas a la formación inicial y permanente de ambos colectivos.

Para ello, aunque Viciano, Delgado y del Villar (1997), recogen y valoran los niveles de reflexión técnica, práctica y crítica propuestos por Van Mannen (1977), y los de Ross (1987) que presenta un primer nivel descriptivo, un segundo en el que se justifican y razonan argumentos, y un tercer nivel que aglutina distintas perspectivas del hecho educativo, proponen finalmente unos nuevos que se adapten al estudio del discurso en Educación Física.

Presentan una clasificación de tres niveles de reflexión (profundidad con la que trata el tema de debate el profesorado o el entrenador) y tres tipologías de reflexión como formas que tiene el hablante de expresar sus declaraciones (descriptiva, explicativa y propositiva). Dentro de las tipologías de reflexión, la tipología descriptiva (TID) incluye las declaraciones del docente o del entrenador donde sólo hay una descripción o una narración de hechos o ideas, la tipología explicativa (TIE) en la que ya sí se valora, se justifica o se explican los hechos o se interpretan, y la tipología propositiva (TIP) en la que hay propuestas de actuación ante un tema que se está debatiendo o una situación dentro de la competición deportiva. Aunque en principio podríamos asociar cada tipología a un nivel, también hay excepciones explicadas por los autores dependiendo de la combinación de tipologías que se utilice (pp. 154-158).

Si bien el objetivo de su propuesta está dirigido prioritariamente a la formación colaborativa de los docentes a través del estudio de diarios de clase y análisis de vídeos, nos parece interesante recoger también, en este marco, la existencia de líneas de investigación que utilizan técnicas que permiten realizar un análisis puramente cualitativo del discurso docente en Educación Física.

Es el caso de Sánchez y Viciano (2002), que en esta misma línea de investigación, intentan encontrar modelos de entrenador que permitan una mejor dirección de los equipos a través del análisis del discurso (cantidad de información dada, contenido de la misma y a quién se dirige la información). En la siguiente tabla los autores presentan todas las aportaciones que el análisis del discurso del entrenador conlleva, y que en muchos casos coincidirían con las del discurso del profesorado

Posibilidades de análisis	Aportación
Análisis de categorías relacionadas con la atención personal.	Control de la individualización, es decir, cuanta atención prestamos a cada miembro del equipo. Inferencia de liderazgos y repercusión en otros factores.
Análisis de frecuencias de cada categoría temática.	Comprobar la calidad de la información: los porcentajes de información técnica, táctica, ánimos, etc., en el total del discurso.
Análisis de frecuencias de cada categoría temática.	Establecer modelos de entrenador según la tipología de información que aporta.
Análisis longitudinal del discurso de los entrenadores.	Comprobar la evolución y las tendencias de los entrenadores a lo largo del tiempo y de su experiencia.
Correlación entre el análisis del discurso del entrenador y los comportamientos del jugador en la competición.	Comprobación de la efectividad de las instrucciones sobre el juego.
Análisis comparativo en diferente deportes, edades de jugadores y nivel de formación del entrenador.	Comprobar si existen diferencias significativas en la calidad, cantidad y tipo de información según estas variables.
Análisis de tendencias positivas y negativas en el discurso.	Establecer un <i>coeficiente de desequilibrio</i> (Janys y Fadner, 1965) de los entrenadores que mida las diferencias entre declaraciones favorables o desfavorables

Tabla 6. Resumen de las aportaciones del análisis del discurso del entrenador (según Sánchez, D. y Viciano, J., 2002).

En dicho estudio Sánchez y Viciano recogieron los datos relacionados con la conducta verbal del entrenador en los partidos, en situaciones de competición favorables y desfavorables, complementándolo con entrevistas a los entrenadores observados. Concluyeron que en cuanto al tipo de información y el contenido de ésta, no existen diferencias significativas en los dos tipos de situaciones, siendo la comunicación verbal utilizada por los entrenadores un 90% del total y el contenido prioritario el estratégico-táctico, seguido por el motivacional- afectivo, acaparando entre ambos un 80%.

También Sanz, Fuentes, Moreno, Iglesias y Del Villar (2004), estudian las influencias que tiene un programa de supervisión reflexiva sobre la conducta verbal de entrenadores de tenis en silla de ruedas, en sesiones de entrenamiento de alta competición, centrándose no solo en el *feedback*, sino también en la información inicial que da el entrenador antes de la realización de la tarea. Comprobaron la influencia positiva de dicho programa tanto en una mayor calidad de las informaciones iniciales como de los *feedback* dados.

Como se puede apreciar, las investigaciones concluyen que al aplicar los programas de formación a los entrenadores deportivos, se consigue una mejora en sus destrezas de comunicación, por lo que autores como Iglesias,

Cárdenas y Alarcón (2007), proponen dos líneas de investigación relacionadas con la importancia que tienen los procesos de comunicación que se establecen entre el entrenador y el jugador para facilitar la construcción del conocimiento a este último, y nos animan a profundizar sobre aspectos de la comunicación verbal a través de investigaciones en el contexto deportivo:

- Diseñar estudios de carácter longitudinal en los que se intervenga a partir de tareas de entrenamiento con diferentes características. De este modo, los datos aportados contribuirán a mejorar nuestro conocimiento sobre qué tipo de actividades y con qué estructura se propicia de un mejor modo la formación táctica de los sujetos.
- Plantear investigaciones, también de corte experimental, en las que se apliquen tratamientos con diferentes instrucciones verbales, tanto durante la información inicial como en el *feedback*. Así, podremos seguir avanzando en la construcción de una estructura de comunicación verbal destinada a facilitar la adquisición del conocimiento procedimental (p.50)

Para finalizar este apunte que hemos realizado sobre algunas de las investigaciones que se han ido desarrollando sobre las intervenciones didácticas del entrenador, presentamos los resultados de un estudio reciente sobre la conducta verbal del entrenador realizado por Perea (2008), que analiza de forma descriptiva a través de un cuestionario, el discurso de los entrenadores de base de balonmano en edad escolar en Andalucía. Concluye que la formación de dichos entrenadores es “aceptablemente correcta”, obteniendo resultados que estiman como muy buenos, y que seguramente serán los frutos del trabajo de formación deportiva que se está realizando en dicha Comunidad.

La investigación se desarrolla con las entrenadoras y entrenadores que dirigen equipos en la Fase Previa y Final de los Campeonatos de Andalucía de balonmano en categoría infantil, obteniendo datos como que en el día a día de los entrenamientos la mayoría de los entrenadores comprueba que sus instrucciones han sido entendidas, o que un 87.5% indican al inicio de la temporada los objetivos a conseguir por el equipo, o que un 75% informan sobre el objetivo de la sesión al comenzar ésta y relacionan el contenido a entrenar con otras sesiones (81%), aunque solo un 37.5% realiza una puesta en común al final de la sesión de entrenamiento para valorar lo que se ha trabajado. Sin embargo, un 87.5% dicen analizar los aspectos positivos y negativos del partido a su finalización, para valorar el juego del equipo.

No obstante, a pesar de las transferencias que puedan realizarse entre ámbitos diferenciados, como de hecho lo son el del entrenamiento deportivo y el de la enseñanza curricular, es necesario matizar que las diferencias de contexto y, especialmente de las características de los aprendices, pueden influenciar los resultados obtenidos en los estudios sobre el discurso docente, su naturaleza y sus efectos. Pero pensamos que estas diferencias de los contextos y las características de los aprendices, no son la causa de que no exista un marco metodológico que permita ofrecer una perspectiva de conjunto

de los estudios realizados durante las cuatro últimas décadas, sino que el sustrato teórico sobre el que se han diseñado las investigaciones se ha ido modificando en ese tiempo, transitando unas veces por enfoques nítidamente conductistas, otras por enfoques basados en modelos de aprendizaje sustentados por las teorías del procesamiento de la información, o por teorías como la Social Cognitiva o la de las Perspectivas de Meta, por citar algunos ejemplos.

Sin embargo, toda esa profusión de teorías y de la relevancia concedida al discurso docente, y concretamente al *feedback*, en la investigación educativa orientada a la calidad de la enseñanza, no ha supuesto que estas líneas de investigación tengan actualmente un gran desarrollo, sino más bien al contrario. Como señalan Hattie y Timperley (2007) con respecto al *feedback*, “aunque a menudo se menciona en los artículos sobre el aprendizaje y la enseñanza, sorprendentemente pocos estudios recientes han investigado sistemáticamente el sentido de la retroalimentación en las aulas” (p. 81).

En la actualidad, los estudios sobre el *feedback* y la calidad de la enseñanza presentan diversas orientaciones, entre las que se encuentran la denominada evaluación formativa y el aprendizaje auto-regulado (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). En el marco de los enfoques constructivistas, en los que los aprendices adquieren un papel preponderante en la construcción del conocimiento, el *feedback* se asocia con las posibilidades de mejorar la calidad del aprendizaje a través de los procesos de auto-regulación, entendidos como procesos en los que los aprendices adoptan “un papel activo, útil y de reflexión en su propio funcionamiento o comportamiento” (Wolters, 2010, p.2). No obstante, como señalan Nicol y Macfarlane-Dick (2006), la forma en la que debe producirse y mejorar el *feedback* para mejorar el aprendizaje auto-regulado no está aun suficientemente investigado.

Asimismo, desde hace unos años, otras orientaciones centran el estudio del *feedback*, desde la perspectiva de teorías psicosociales, en la posibilidad de encontrar variables mediadoras en la relación entre el *feedback* y la mejora de resultados de aprendizaje, más que en una relación directa. En ese ámbito, se situó el trabajo desarrollado por Escartí y Guzman (1999) sobre las relaciones entre rendimiento en diversas tareas, *feedback* suministrado y autoeficacia de los aprendices, confirmando, aunque con resultados no totalmente convincentes, la potencialidad mediadora de la autoeficacia. Otros autores, como Vancouver y Tischner (2004), también vienen investigando sobre las variables psico-afectivas que pueden mejorar el clima general de aprendizaje, centrando su estudio en el auto-concepto de los aprendices, aunque también asumen las dificultades para llegar a resultados concluyentes y, como reconocen los propios autores, es necesario integrar diversas variables que no han sido consideradas en su estudio y que afectan a aspectos del *feedback* como, por ejemplo, “cantidad vs calidad, naturaleza de la evaluación del aprendizaje, tipo de *feedback*,....” (p. 1097).

En una línea similar cabe citar el estudio de Mouratidis, Vansteenkiste, Lens, y Sideridis (2008), que, en el marco de la Teoría de la Autodeterminación, analiza la motivación como variable mediadora entre el

feedback positivo, los resultados y otros aspectos que pueden incidir en la mejora del aprendizaje, como son la intención de dedicar más tiempo a las tareas. Para estos autores, los resultados del estudio “brindan apoyo a nuestra hipótesis de que la satisfacción de la competencia y la motivación autónoma sirven como variables intervinientes en la relación entre los comentarios positivos [*feedback* positivo] y la vitalidad y la intención de participar” con mayor dedicación de tiempo (p. 253), lo que sin duda representa una mayor posibilidad de implicarse en el propio aprendizaje.

En todo caso, como ya hemos comentado, las dificultades para presentar un marco coherente sobre los diversos estudios existentes sobre el discurso docente y sobre el *feedback* no solo han obedecido a la diversidad de marcos teóricos, sino también a la diversidad estrictamente metodológica referida a los instrumentos con los que se ha pretendido registrar la información procedente de los contextos de enseñanza.

En ese sentido, con el objeto de tratar de ofrecer una perspectiva más amplia de los estudios y los problemas metodológicos, en el siguiente apartado, con el que finalizamos el marco teórico de esta tesis, se presenta la importancia que han tenido los sistemas de observación sistemática para el análisis de la enseñanza de la Educación Física, cuyo pionero podría ser Flanders (1977) a nivel generalizado y Cheffers (1983) en el caso de la Educación Física. Plantearemos también las distintas propuestas que ha habido y hay sobre estos instrumentos de análisis y su aplicación.

2.3.2.3. Instrumentos para la observación y posterior análisis de la interacción docente-discente

La metodología observacional ha sido uno de los métodos más utilizados en el análisis de la enseñanza desde la década de los setenta. Se podría decir que los trabajos de investigación relacionados con la recopilación de las conductas y comportamientos del profesorado en el aula, tanto en el entorno del paradigma proceso-producto, como en el marco del movimiento de las escuelas eficaces (Teddlie, Creemers, Kyriakides, Muijs y Yu, 2006), dieron pie a la necesidad de crear instrumentos que permitiesen una observación y un registro de dichas conductas para su posterior análisis.

Es así, como se empieza a utilizar la observación sistemática para el estudio de los procesos de comunicación que se producen entre profesorado y alumnado, en el desarrollo de las sesiones de clase. El objetivo es recopilar datos que permitan mediante el análisis de los mismos, tomar una serie de decisiones para la mejora de la calidad de la enseñanza. Autores como Siedentop (1998), encuentran en la metodología observacional y en el desarrollo de estrategias para observar al profesorado en situaciones naturales, un punto de inflexión en la investigación educativa.

Coll (1990) señala algunas razones que aconsejan la utilización de la metodología observacional para el estudio de la interacción docente-discente que se produce en el aula, compartiendo la opinión de muchos autores respecto a que la observación en el aula es la forma en la que el estudio de la interacción docente-discente presenta mayor rigor, hace factible el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de forma dependiente, y es el ambiente natural de socialización del alumnado. Y aunque tiene desventajas, como es el control que podríamos tener en condiciones experimentales, las ventajas superan con creces estos inconvenientes. En la misma línea, Tójar (1999) expone que

... la observación, como método y en sí misma, puede ser entendida como un proceso que se materializa en la selección de las unidades de observación, en la construcción de categorías, en el análisis de los registros y que se completa con la selección de los modelos que mejor representan lo observado (p. 103).

Cierto es que para que la información sea completa es necesario recopilar otra serie de datos relacionados tanto con el pensamiento del profesorado, sus conocimientos, sus creencias, valores, y todo lo que influye posteriormente en sus conductas observables, como con la opinión del alumnado sobre la interacción que se produce en el aula con el profesorado, para lo que existen otras técnicas de recogida de datos como son las encuestas.

También Evertson y Green (1989), comparten la opinión de que el marco de referencia está condicionado por las experiencias y las creencias de la persona o personas que observan, por el propósito de la observación, por a quién observamos, por el cuándo, dónde y qué observaciones registramos y

cómo lo hacemos, y por el cómo analizamos los datos y el uso que les damos, pero defienden que

... la finalidad de este enfoque es la de destacar los aspectos que intervienen en la ejecución de una observación adecuada, describir la complejidad de esos aspectos, considerar los instrumentos disponibles y ofrecer directrices acerca de lo que se debe tener en cuenta independientemente del marco de referencia (p. 307).

En este apartado nos centraremos en la observación sistemática de los procesos de comunicación, que como ya comentamos en el apartado anterior, ha sido en los últimos años cuando dichos estudios se han desarrollado en torno a las tareas de enseñanza. Anguera (1999), refiriéndose en concreto al incremento de la utilización de la metodología observacional en las investigaciones realizadas en el ámbito del deporte en los últimos años, comenta que es una consecuencia lógica del tipo de contenido específico, lleno de conductas perceptibles, base de la utilización de dicha metodología.

Pensamos que la descripción que hace Croll (1995) de algunos aspectos fundamentales de la observación sistemática como procedimiento de investigación puede clarificar bastante en qué consiste:

- (i) Es explícito en su propósito o propósitos y éstos han de ser definidos antes de comenzar la recopilación de datos.
- (ii) Es explícito y riguroso en su definición de categorías y en sus criterios para clasificar los fenómenos dentro de dichas categorías.
- (iii) Proporciona datos que se pueden presentar en forma cuantitativa y que pueden resumirse y relacionarse con otros datos elaborados mediante el uso de técnicas estadísticas.
- (iv) Una vez que se han definido los procedimientos de registro y los criterios para utilizar las categorías, el papel del observador consiste esencialmente en seguir las instrucciones al pie de la letra de modo que cualquiera de los observadores pueda informar de un suceso en particular de forma idéntica a cualquier otro (p. 16)

Compartiendo la finalidad del enfoque que señalan Evertson y Green (1989), el planteamiento que hagamos en los distintos estudios va a depender de nuestro marco de referencia, y por lo tanto será fundamental hacer explícitos todos los aspectos relacionados con el mismo en cada una de las investigaciones que se vayan a realizar referidas a la realidad social del aula. También, los instrumentos que utilicemos estarán relacionados con el o los enfoques desde los que orientemos la investigación, así como el objetivo de la misma y el objeto de estudio: comportamiento del alumnado, comportamiento del profesorado, relacionado con variables temporales, con actitudes, con los procesos de comunicación, etc.

Pero como señalan Evertson y Green (1989), el uso de la observación como manera de investigar procesos y aspectos referentes a la educación ha evolucionado a lo largo de los años. En este sentido, identifican cuatro fases parcialmente superpuestas. Una primera fase (1939-1963) en la que se perseguía la identificación de las interacciones entre profesorado y alumnado, así como otras conductas que se daban en el aula. Una segunda fase (1958-1973) en la que el objetivo prioritario fue la creación de instrumentos y la realización de investigaciones descriptivas, experimentales y formativas. En esta fase comenzaron a emplearse las categorías en distintos estudios y empezaron a existir las primeras controversias relacionadas con los paradigmas desde los que se realizaban dichos estudios.

La tercera y la cuarta fase fueron coetáneas (1973-1986), aunque no compartieran el mismo enfoque. Mientras que la tercera se desarrollaba bajo el enfoque proceso-producto, centrando su objeto de estudio en cuáles eran las conductas del profesorado que se relacionaban con el rendimiento del alumnado, la cuarta fase recogía las propuestas de enfoques alternativos basados en los avances que se estaban dando a nivel teórico y metodológico, utilizándose las técnicas observacionales para investigar sobre la enseñanza, permitiendo un trabajo entre distintos paradigmas que utilizaban estas técnicas (pp. 303-304).

Así, los primeros estudios fueron realizados prácticamente en su totalidad utilizando métodos cuantitativos, y hasta la década de los ochenta no será cuando los métodos cualitativos hagan su aparición y posibiliten a través de sus técnicas una parte de la información de lo que ocurre en el aula inaccesible hasta ahora. Como señala Montero (1990), el uso de la observación sistemática como metodología en las investigaciones relacionadas con los estilos de enseñanza "...dio lugar a la producción de una diversidad de sistemas de observación sistemática del aula, de alta y baja inferencia de categorías o signos" (p. 255).

También otros investigadores, como Piéron (1999), defienden la observación como método de recopilación de datos señalando que "las precauciones tomadas en la definición de los acontecimientos que se tienen que observar, así como el entrenamiento de los observadores hacen que la observación sea un método de recopilación de datos que presenta un rigor científico completamente aceptable" (p. 33). Este mismo autor señala cuatro usos que podríamos dar a la observación de las sesiones de clase y que contribuyen a la búsqueda de la calidad de la enseñanza:

- Identificación de las formas habituales e inhabituales de intervención, como primer paso para hacer consciente al profesorado de sus decisiones preactivas relacionadas con lo que enseña posteriormente en el aula.
- Comparación de la opinión de los teóricos de los programas con la realidad del aula para verificar si realmente el profesorado lo aplica en las sesiones. En muchas ocasiones los avances teóricos no son puestos en práctica en las aulas, lo que implica que es necesario tomar

decisiones sobre la formación inicial y permanente que posibilite un flujo real entre la teoría y la práctica.

- Comprobación de si la metodología que se aplica en el grupo control y en el experimental en una investigación es la acordada. En muchas ocasiones los resultados pueden ser erróneos debido a que el profesorado, sin ser consciente, no está aplicando la metodología convenida en los planteamientos iniciales del estudio.
- Información al profesorado a través de un *feedback* de su actuación real.

En la misma línea, Croll (1995) respalda el uso de la observación sistemática como método válido de investigación:

La observación sistemática en el aula es un método de investigación que utiliza procedimientos de observación muy estructurados aplicados por observadores formados en la materia con objeto de recoger datos sobre modelos de comportamiento e interacción de clase. ...La cuidadosa definición de variables y categorías en la observación sistemática la hace apropiada para realizar estudios comparativos a gran escala de un modo no muy extendido en otros enfoques hechos hacia el estudio de clase (p. 7).

Ahora bien, es importante valorar que aunque la observación sistemática permite una recogida de datos exhaustiva y objetiva del discurso de un docente en condiciones naturales que, entre otras cosas, hace posible la comparación con los discursos de otros docentes, también hay que admitir las críticas relacionadas con la dificultad de este método para comprender el significado de las relaciones y de los procesos sociales que se dan dentro del aula en la que estamos realizando el estudio. Este tipo de críticas nace de la etnografía (finales de los sesenta, principios de los setenta) que sitúa el aula como un lugar de investigación, en el que se puede estudiar *in situ* cómo se va elaborando socialmente el conocimiento en las aulas, cuál es el papel del profesorado, y cómo influye a través de su discurso en el aprendizaje del alumnado.

La solución pasaría por utilizar no solo la observación sistemática sino otras técnicas e instrumentos como la estimulación del recuerdo, el análisis de contenidos del discurso o de incidentes críticos, las entrevistas, etc., técnicas que podrían servirnos para analizar la relación existente entre el discurso del profesorado y el cómo influye éste en la construcción de conocimiento del alumnado, o para indagar sobre distintos aspectos relacionados con el pensamiento del profesorado que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este tipo de investigaciones se utilizan también en los últimos años con grupos de trabajo de profesoras y profesores, y tienen como finalidad la mejora de la calidad docente, ya que a la vez que investigan su propia labor, son conscientes de las fortalezas y debilidades de la misma. Un ejemplo es la propuesta de Viciano (1999) que realizó una investigación sobre el discurso de

un grupo de trabajo de docentes. Para ello propuso un sistema múltiple de categorías para analizar el contenido del discurso, atendiendo a diferentes dimensiones: hablante, tipología de la reflexión, movimientos del discurso y temática (sobre el grupo de trabajo, los agentes personales de la enseñanza, el aula y el contexto y otros). Fue necesario hacer un proceso de entrenamiento de codificadores, lo que sirvió a los docentes para valorar los aspectos importantes de un discurso de calidad y mejorar en su actuación docente, al ser más conscientes de sus errores y aciertos.

Como ocurre en muchas otras situaciones en la investigación educativa, el cruce de críticas entre detractores y seguidores de uno y otro planteamiento es una realidad. Aún así, pensamos que el poder analizar *in situ* lo que pasa en el aula, aunque sean solo las conductas observables, le confiere a la observación una validez ecológica significativa, aún sin poder alcanzar interpretaciones que sí se podrían producir con una observación etnográfica con la que se "...aspira a comprender mejor el significado de los acontecimientos, y a examinar los aspectos poco aparentes y poco conocidos de lo que sucede en la clase o en la escuela" (Piéron, 1999, p. 24).

En este sentido, Coll y Onrubia (1994) abogan por intentar "...encontrar un procedimiento analítico que sea capaz de capturar los significados que los participantes transmiten o aportan mediante la actividad discursiva" (p. 7), para lo que no es necesario anclarse en una única posibilidad metodológica, siendo más recomendable, como opina Hammersley (1986, en Mercer, 1996) combinar los distintos métodos existentes, atendiendo a las necesidades y los fines de cada investigación:

... los investigadores se enfrentan a los mismos dilemas –entre la adopción de conceptos provisionales y definitivos, entre centrarse en lo típico o en lo atípico, entre estudiar una muestra pequeña en profundidad o una muestra grande de una manera más superficial, etc.- sea cual sea la tradición con la que se identifican. Tendremos muchas más oportunidades de encontrar soluciones efectivas a los problemas de la investigación en clase si reconocemos esto y estamos preparados para aprender unos de otros, que si simplemente apoyamos la confianza en nuestras propias estrategias preferidas castigando a quienes han optado por opciones diferentes (p. 47).

En definitiva, la construcción de un sistema de observación adaptado a los objetivos de la investigación que se pretenda hacer es un paso vital en el éxito o fracaso del estudio a realizar, por lo que autores como Croll (1995), Siedentop (1998), o Piéron (1999), plantean unas fases imprescindibles en la elaboración de un sistema de observación. La primera fase corresponde a los objetivos o propósitos que tengamos relacionados con la recogida de datos, que facilitará o dificultará los siguientes pasos de la investigación, y que permitirá posteriormente analizar todo el espectro en el que queríamos investigar. La segunda fase es fundamental para definir y acotar adecuadamente las categorías que vamos a utilizar, asociando las definiciones a comportamientos observables. Si no matizamos en esta fase, tendremos problemas relacionados con dudas sobre que categoría utilizar ante un comportamiento que observemos y que queramos registrar. Siedentop (1998)

señala que el problema clave de la observación sistemática está en una buena definición de las categorías que se van a utilizar, y no tanto en los errores relacionados con los sistemas de observación, coincidiendo con Croll (1995) en la importancia de ser muy cuidadosos en la elección y definición de categorías.

La tercera fase en la elaboración del sistema de observación está relacionada con la elección de la técnica de observación más adecuada al tipo de datos que queremos recoger. Siedentop (1998) plantea el registro de acontecimientos o de duración, la codificación por intervalo o el examen visual al final de un largo intervalo. Piéron (1999) también señala los registros de acontecimientos, el cronometraje, el muestreo de tiempo o el registro de intervalos como procedimientos de verificación que se utilizan en la observación, coincidiendo con Siedentop en los conceptos, aunque no en la terminología. Finalmente, la cuarta fase está referida a la fidelidad con la que podemos observar, por ejemplo, el comportamiento de un docente, en relación directa con las decisiones que tiene que tomar el observador para registrar lo que ha observado, y con la experiencia que tenga en esta técnica. Es preferible observar con menos categorías y realmente codificar lo que está pasando, que intentar abarcar más y cometer errores en las decisiones de codificación.

Al igual que sucedió en el apartado en el que tratamos las investigaciones sobre estilos de enseñanza en el que se comentaba de manera más extensa la propuesta de Bennett (1979), y dentro del marco de la Educación Física la de Mosston (1988), nos parece adecuado profundizar en la propuesta que Flanders (1977, publicado en inglés en 1970) realizó relacionada con la creación de un instrumento que le permitiera registrar datos de la interacción profesor-alumno que se produce en el aula, con la finalidad de analizar la enseñanza y alcanzar una mayor eficacia docente. Este instrumento es conocido por *FIAS (Flanders Interaction Analysis System)*.

Su aportación inicial está relacionada con sus trabajos sobre los estilos de enseñanza que le llevaron a elaborar uno de los instrumentos de observación categorial de la interacción en el aula más reconocido de la historia. Flanders intentaba investigar sobre la idoneidad de utilizar un estilo indirecto, en el que el profesorado tiene en cuenta las ideas de sus alumnos/as, promueve el diálogo e influye en los sentimientos de los alumnos/as, o uno directo, en el que expone sus propias ideas, e impone su autoridad y competencia. Su proyecto fue el fruto de los trabajos que desarrolló en la Universidad de Chicago y sobre todo en la de Minnesota entre 1955 y 1960 (Flanders, 1970, p.57), por lo que su propuesta del FIAS está avalada por bastantes investigaciones efectuadas anteriormente.

Su punto de partida fue el convencimiento de que la interacción en el aula es una interacción de tipo social, en la que profesorado y alumnado mantienen un contacto recíproco, alejándose de las teorías que basan esta interacción en una relación unidireccional. Esta relación está formada por una sucesión de acontecimientos o episodios sucesivos que se presentan de forma continúa a lo largo del tiempo. El estudio de la interacción en el aula y su análisis puede ayudar tanto a la formación de los nuevos maestros como a la de los que ya están desarrollando su labor profesional, haciéndoles

conscientes de sus conductas y permitiendo que puedan reflexionar sobre éstas y sus repercusiones en la interacción con el alumnado.

Flanders, como investigador, presenta este análisis como la forma de estudiar los acontecimientos que suceden en el aula, evaluando la conducta docente y la interacción de clase, con el fin de crear una teoría de la instrucción basada en leyes que permitan entender lo que sucede en la cadena de episodios que tienen lugar, poniendo la lupa en las acciones del profesorado y sus repercusiones en las actitudes y el rendimiento del alumnado.

Como venimos defendiendo a lo largo de la redacción de este marco teórico, la eficacia docente, y en este caso el análisis de la eficacia didáctica, va a estar condicionado por múltiples factores, entre los que destacamos la finalidad que se persigue, el punto de partida, el marco conceptual desde el que intentamos analizar la interacción en el aula, o el posicionamiento relacionado con lo que entendemos que sería deseable que el profesorado mostrara como comportamientos instructivos. De alguna forma, Flanders asume todos estos condicionamientos en la propuesta que presenta, intentando explicar las variaciones que se van sucediendo en la cadena de acontecimientos de la que habla al referirse a la interacción en el aula.

Hace una revisión de las investigaciones realizadas en los sesenta que habían girado en torno al análisis de la interacción en el aula, y señala algunos resultados muy poco halagüeños. Recoge como síntesis que “los profesores dicen a los alumnos lo que tienen que hacer, cómo hacerlo, cuándo han de empezar, cuándo han de concluir y si lo que hicieron está bien o mal”, lo que significa que la intervención del profesorado es dominante frente a la iniciativa y el trabajo autónomo del alumnado, aún a sabiendas, de que determinados estudios defendían que los alumnos presentan actitudes más positivas hacia el profesor y hacia el trabajo en clase cuando se tienen más en cuenta sus ideas, permitiéndoles una mayor iniciativa basada en una postura más flexible por parte del profesorado (Flanders, 1977, pp. 32-37).

Es por ello que uno de sus objetivos está relacionado directamente con ayudar al profesorado a mejorar su actuación, en concreto, a facilitar la exploración de las pautas de interacción que utilizan y las que podrían utilizar para mejorar su enseñanza, a identificar pautas de conducta docente y a aplicarlas posteriormente en sus clases, todo ello convencido de que “el comportamiento docente constituye el factor más potente, aislable y controlable que puede alterar las oportunidades reales de aprender dentro del aula” (p. 32). Como investigador relacionado con el paradigma proceso-producto, el interés de Flanders va a estar enfocado hacia lo que el profesor hace, por lo que aunque señala que

... el análisis de la interacción no se refiere a un solo sistema, sino a muchos sistemas de codificación de la comunicación verbal espontánea, a través de los cuales se organizan los datos dentro de un esquema de presentación útil, procediéndose después a analizar los resultados con vistas al estudio de las pautas o patrones de enseñanza y aprendizaje (p. 51).

Flanders se está refiriendo a las acciones del profesorado en el aula, dejando a un lado lo que posteriormente otros paradigmas han tratado de estudiar de esta interacción en el aula.

Propone un sistema de análisis de interacción en el que plantea diez categorías claramente definidas, con el fin de corroborar si eran ciertos o no los datos de las investigaciones realizadas en los años anteriores, sobre la idoneidad del uso del estilo indirecto frente al directo para el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje y para un mejor rendimiento del alumnado. Las diez categorías incluidas en este sistema de análisis, están referidas a cuando habla el profesorado (1-7), a cuando lo hace el alumnado (8-9), o a los posibles momentos de silencio o confusión (10). El objetivo es contabilizar qué parte del tiempo total de la clase se utiliza en cada una de ellas, con el fin de analizar lo codificado, y concluir si es un estilo indirecto o directo atendiendo a las proporciones finales de cada categoría. Presentamos a continuación el cuadro en el que se recoge el Sistema de categorías para el análisis de la interacción de Flanders (FIAS) (ver Tabla 7).

Habla el profesor	Responde	<p>1. <i>Acepta sentimientos.</i> Acepta y pone en claro una actitud o el tono afectivo de un alumno de manera “no amenazante”. Los sentimientos pueden ser positivos o negativos. Se incluyen también en esta categoría la predicción y evocación de sentimientos.</p> <p>2. <i>Alaba o anima.</i> Alaba o alienta la acción o comportamiento del alumno. Gasta bromas o hace chistes que alivian la tensión en clase, si bien no a costa de otro individuo. Se incluyen aquí los movimientos afirmativos, aprobatorios, de la cabeza y expresiones como “um, um?” o “adelante”.</p> <p>3. <i>Acepta o utiliza ideas de los alumnos.</i> Esclarecimiento, estructuración o desarrollo de ideas sugeridas por un alumno. Se incluyen aquí las ampliaciones que el profesor hace de las ideas de los alumnos, pero, cuando el profesor procede a aportar más elementos de sus propias ideas, ha de pasarse a la categoría número 5.</p>
		<p>4. <i>Formula preguntas.</i> Planteamiento de preguntas acerca de contenidos o de procedimientos y métodos, partiendo el profesor de sus propias ideas y con la intención de que responda un alumno.</p>
	Inicia	<p>5. <i>Expone y explica.</i> Refiere hechos u opiniones acerca de contenidos o métodos; expresa sus propias ideas, da sus propias explicaciones o cita una autoridad que no sea un alumno.</p> <p>6. <i>Da instrucciones.</i> Directrices, normas u órdenes que se espera el alumno cumplirá.</p> <p>7. <i>Critica o justifica su autoridad.</i> Frases que tienden a hacer cambiar la conducta del alumno, de formas o pautas no aceptables o modos aceptables; regaña a alguno; explica las razones de su conducta, por qué hace lo que hace; extrema referencia a sí mismo.</p>
Habla el alumno		<p>8. <i>Respuesta del alumno.</i> Los alumnos hablan para responder al profesor. Es el profesor quien inicia el proceso, solicita que el alumno se exprese o estructura la situación. La libertad para expresar las propias ideas es limitada.</p>
	Inicia	<p>9. <i>El alumno inicia el discurso.</i> Iniciación del discurso por parte de los alumnos. Expresión de ideas propias; iniciación de un nuevo tema; libertad para exponer opiniones y líneas personales de pensamiento.; formulación de preguntas pensadas por propia cuenta; ir más allá de la estructura dada.</p>
Silencio		<p>10. <i>Silencio o confusión.</i> Pausas, cortos períodos de silencio y períodos de confusión en los que la comunicación resulta ininteligible para el observador.</p>

Tabla 7. Sistema de categorías para el análisis de la interacción de Flanders (1977).

De alguna forma el objetivo que se perseguía era el de analizar las sesiones observadas de forma estructurada, tomando datos cada tres segundos para evaluar el equilibrio que existía entre las intervenciones del profesorado y del alumnado, valorando además si eran de iniciación o de respuesta. Posteriormente, al analizar la interacción en clase entre el docente y el discente, se podría señalar que un profesor tiene un estilo directo cuando las categorías más utilizadas han sido la 5, 6 y 7, relacionadas con la exposición, con dar instrucciones o con criticar la actitud del alumnado y justificar su autoridad, y que por el contrario, un estilo indirecto estaría presentándonos a un profesor que utiliza prioritariamente las cuatro primeras, relacionadas con aceptar sentimientos del alumnado, alabar a éstos y estimularlos, utilizar sus ideas o formular preguntas para animarles a participar en la construcción de su aprendizaje.

Pero la utilización del FIAS, aunque fue muy extendida y se utilizó en numerosos estudios, provocó también bastantes críticas relacionadas con los resultados contradictorios que se habían obtenido en las investigaciones sobre la utilización de los estilos directo e indirecto. También fue criticado el enfoque de las Categorías de Flanders por ser poco cualitativas, ya que como señala García (1977), al basarse en el grado de iniciativa que asume el profesorado, en un continuo de iniciativa-respuesta, consigue marcar como se desarrolla la interacción de forma genérica, pero da pocos datos sobre la calidad de esta interacción, aún con la ampliación a 22 categorías que propuso el propio Flanders.

Centrándonos en la Educación Física (EF), el instrumento creado por Flanders no era adecuado para observar la interacción en las aulas, ya que no contemplaba la conducta motriz como objeto de análisis, por lo que no recogía entre sus indicadores ninguna conducta no verbal, ni de profesorado ni de alumnado, propias del contexto de las aulas de educación física. Entendemos que por esta razón a partir de la década de los setenta, comienzan a crearse distintos instrumentos relacionados con la metodología observacional que intentan recoger los comportamientos del alumnado y del profesorado en las clases de Educación Física.

Distintos autores han creado y compilado en diferentes épocas los instrumentos que han ido apareciendo (Darst, Zakrajsek y Mancini, 1989, citado por Siedentop, 1998; Garay y Hernández, 2002; Hernández, 2002; Lozano, Viciano y Piéron, 2006; Piéron, 1999; Sicilia, 2001; Siedentop, 1998). Así, como recoge Sicilia (2001), al inicio de la década de los setenta, varios fueron los autores que plantearon modificaciones al FIAS para adaptarlo al análisis de la interacción de la EF, entre los que podemos citar a Dougherty (1983) que añade una nueva categoría referida a los comportamientos motrices y diferencia si el profesorado se dirige a todo el grupo o lo hace de forma individual; a Love y Roderick (1983), que registran conductas verbales y no verbales, aunque no plantean diferencias en la codificación; a Melograno (1971), que utilizando las diez categorías del FIAS, las duplica para registrar por separado las conductas verbales y las no verbales; a Goldberger (1970) que propone un instrumento que tiene en cuenta el FIAS y la propuesta de estilos de enseñanza de Mosston, planteando veinticinco categorías referidas a

la conducta verbal y no verbal del profesorado, a las conductas de los estudiantes e incluso a aspectos de los momentos de confusión.

También fue importante el *Physical Education Teachers Professional Functions* propuesto por Anderson (1975) con el objetivo de comparar los comportamientos del profesorado de primaria y secundaria y la duración de las intervenciones en las clases de Educación Física. Anderson creó una amplia base de datos de video (*Video Data Bank Project*) con las grabaciones realizadas, teniendo como variables del análisis los comportamientos instructivos del profesorado, la administración de *feedback*, la organización de la clase, además de otras variables relacionadas con el comportamiento del alumnado.

Todas estas propuestas son solo algunas de las que basándose en el FIAS, en sus ventajas e inconvenientes, propusieron otras nuevas a partir de diferentes modificaciones.

Un salto cualitativo dentro de las alternativas que se estaban proponiendo al FIAS lo formuló Cheffers (1983) que en 1972 en su tesis doctoral planteó el llamado CAFIAS (*Cheffers Adaptation of the Flanders Interaction Analysis Sistem*), con el que trataba de acomodar el primer instrumento (FIAS) a la situación real de la interacción en el aula de Educación Física, intentando analizar no solo la conducta verbal y no verbal del profesorado, sino también la del alumnado en un entorno complejo como es el aula de Educación Física. Para ello, duplicó las categorías recogidas en el FIAS al incorporar por cada categoría no solo la variable de *conducta verbal*, sino la de *no verbal*, consiguiendo una relevancia en la investigación en EF muy superior a la que había tenido el FIAS en la investigación del aula en general. En opinión de Sicilia (2001), Cheffers entendió que el responsable del aprendizaje del alumno no era solo el profesor, y que existían otras variables que influían como la conducta del alumno y el entorno del aula, por lo que todas ellas debían ser observadas y por lo tanto incluidas en el instrumento (p. 97).

Así, muchas de las investigaciones que se realizaron en los años sesenta y setenta en este campo utilizaron el CAFIAS. En concreto, varios de los investigadores de la época, en sus estudios sobre qué estilos de enseñanza se empleaban en EF, eligieron el CAFIAS como sistema de análisis de la interacción en el aula de EF (Mancini, 1974; Martinek, 1976; Lydon, 1978; Schempp, 1981, citados en Sicilia, 2001). A veces se utilizaba para comprobar que el profesorado estaba aplicando en la investigación la metodología acordada, otras, como en el caso de Mancini (1974), para identificar el patrón predominante de enseñanza, al poder en ambos casos analizar la secuencia de categorías utilizada por el profesorado y recogida en la matriz. Será este investigador junto con el propio Cheffers el que proponga el CAFIAS II (1979), añadiendo al instrumento original la dimensión emocional tanto de docentes como de discentes referida a la conducta verbal y no verbal.

El hecho de que se utilizara el método de observación dentro de las investigaciones que se estaban desarrollando, impulsó también la creación de

otros instrumentos de observación del comportamiento del profesorado en las sesiones de Educación Física. Contemporáneo del CAFIAS II encontramos el ya señalado *Physical Education Teachers Professional Functions*, creado por Anderson (1975) para recoger en una gran base de datos comportamientos de profesorado de enseñanza primaria y secundaria y poder comparar las conductas instructivas del profesorado en ambas etapas, contabilizando la duración de las intervenciones, en la línea de las investigaciones del momento.

En el TBOS (*Teacher Behavior Observation System*) creado por Yerg (1977, citado en Piéron, 1999) y empleado en estudios con enfoque correlativo, el fin era el de observar los comportamientos del profesorado e intentar valorar su influencia en los aprendizajes del alumnado. En él se valoraba el discurso aunque de forma cuantitativa, registrando la presentación de la tarea y el tiempo que el profesorado utilizaba en la administración de *feedback* al alumnado, así como el tiempo que dejaba al alumnado practicar en la tarea que había mandado.

El TEOS (*Teacher Enthusiasm Observation System*) creado por Rolider (1979, citado en Piéron, 1999) estaba creado para realizar la observación de comportamientos más relacionados con los mensajes de ánimo, empuje, alabanzas... que el profesorado daba al alumnado en el desarrollo de la sesión. Es por ello que las categorías utilizadas estaban asociadas principalmente con el *feedback* como conducta verbal y con otros comportamientos no verbales, tan significativos en las sesiones de Educación Física.

En esta misma línea encontramos el SAFI (*Self-Assessment Feedback Instrument*) creado por Mancini y Wuest (1989), y al igual que muchas otras investigaciones dirigidas al análisis del contenido del discurso docente, perseguía una autoevaluación del propio profesorado observado en un intento de mejora de la calidad de los procesos de comunicación que se dan en el aula.

Instrumentos como el ITBAS (*Individualized Teacher Behavior Analysis System*) de Lewis (1983) o el DAC (*Dyadic Adaptation of the Cheffers' Adaptation of the Flanders' Interaction Analysis System*) de Martinek y Mancini (1983) se utilizaron para intentar analizar la interacción individualizada entre un docente y un discente, lo que les confería una sensibilidad hacia la existencia y por lo tanto al estudio de las relaciones individualizadas docente-discente que se desarrollaban Siedentop, 1998; en el aula.

También Piéron en sus múltiples investigaciones sobre el *feedback* (Piéron y Dohogne, 1980; Piéron y Piron, 1981; Piéron, y Delmelle, 1983; Carreiro da Costa y Piéron, 1990a; Carreiro Da Costa y Piéron, 1990b; Carreiro Da Costa, Quina, Diniz y Piéron, 1996), fue creando diferentes sistemas de observación entre los que se encuentra el sistema multidimensional de análisis de *feedback* pedagógicos (FEED/ULg- Universidad de Liège). Este sistema fue utilizado para registrar la calidad del discurso docente atendiendo al análisis del contenido y las conductas del profesorado cuando el alumnado solicitaba su intervención. Fue propuesto desde la Universidad de Liège (Piéron y Devillers, 1980, citado en Piéron, 1999) y posteriormente adaptado por Piéron y Delmelle

(1983) para realizar un estudio específico de los *feedback* que el profesorado daba en clases de danza moderna, en una etapa de investigación de Piéron centrada en dicho contenido. Carreiro da Costa (1988, citado en Piéron, 1999)) volvió a adaptarlo en su tesis doctoral y más recientemente Cuéllar (1996) hizo lo mismo para utilizarlo en el análisis de *feedback* pedagógicos en clases de danza, planteando seis dimensiones relacionadas con el objetivo (intención del profesor), el contenido (especificidad y fase del ejercicio que se realiza), el valor (grado de veracidad de la información), la forma (canal de comunicación utilizado), la dirección (a quién o a quiénes se dirige la información) y el origen (aspecto del comportamiento motor del alumno) (pp. 6-9).

Otro de los instrumentos de Piéron que permitía recoger los comportamientos instructivos de profesorado novel y experto para posteriormente analizar sus repercusiones en el aprendizaje del alumnado, fue el PROF/ULg (Piéron y Piron, 1982). Se trata de un instrumento correlativo a otro que se utilizó para analizar el comportamiento del alumnado (Observation de l'élève/ Université de Liège -OBEL/ULg -), (Piéron y Dohogne, 1980) y recogía cuatro dimensiones, una de ellas relacionada con el profesorado (comportamiento del alumnado, duración del comportamiento, organización de la clase y comportamiento del profesorado con relación al logro alcanzado por el alumnado).

Y aunque el *Academic Learning Time in Physical Education* (ALT-PE) creado por Siedentop, Birdwell y Metzler, (1979, citado en Siedentop, 1998), fue creado para registrar el comportamiento del alumnado en las clases de Educación Física, también se utilizó para estudiar algunos comportamientos del profesorado que eran correlativos, como podía ser el tiempo que el profesor estaba dando información y el tiempo que el alumno escuchaba las explicaciones.

Aunque no vamos a desarrollarlos, se han propuesto también con una línea similar a la llevada por el análisis de la enseñanza de la Educación Física, bastantes instrumentos para la observación de las interacciones que se producen en el ámbito del entrenamiento deportivo. En un principio muchos de ellos aunque son creados para recoger el tiempo o las frecuencias en los comportamientos del entrenador y los jugadores, terminan evolucionando hacia un análisis del discurso mucho más cualitativo.

En nuestra investigación, la búsqueda de la mejora de la calidad de la enseñanza a través de la mejora del discurso docente en el aula, nos ha llevado a utilizar instrumentos que permiten analizar diversos matices y características del discurso, obteniendo de esta manera datos tanto de forma directa (observación sistemática) como indirecta (cuestionarios) de los procesos comunicativos que se producen en el aula.

A pesar de los trabajos de muy diversos autores encaminados al logro de sistemas de observación de la enseñanza que lleva a cabo un docente, aun es necesario continuar con el desarrollo de la investigación en este ámbito de la educación y de la búsqueda de la calidad de la enseñanza, en este tercer nivel correspondiente al contexto del aula.

Desde una perspectiva general de los procesos de enseñanza, como reconocen Teddlie, Creemers, Kyriakides, Muijs, y Yu (2006), el *International School Effectiveness Research Project* (ISERP), desarrollado en nueve países durante los años noventa en el marco del ya mencionado movimiento de las escuelas eficaces, dejó al descubierto la falta de un instrumento válido de medida de la efectividad docente. Ese fue uno de los motivos principales que motivaron a los citados autores a poner en marcha un estudio, al que se adhirieron veinte países, para tratar de “desarrollar y validar el *International System for Teacher Observation and Feedback* (ISTOF)” (p. 562). Después de una primera fase del ISTOF, los autores han continuado su investigación poniendo en marcha el estudio del ISTOF-II, sin que aun podamos contar con la publicación de sus conclusiones.

En todo caso, sirva esta última referencia para finalizar este capítulo dejando patente la necesidad de continuar los estudios encaminados a la observación y descripción de procesos y discursos que los docentes realizan en el desarrollo de sus labores profesionales. Los tiempos han cambiado y los elementos tecnológicos más desarrollados y perfeccionados facilitan el seguimiento del docente en el desarrollo de las sesiones de clase, labores que, en el caso de la Educación Física, tienen lugar en continuo movimiento del docente y con interferencias debidas al sonido ambiente natural de las actividades físico-deportivas que dificultaban su seguimiento a través de la observación directa y simultánea al desarrollo de la clase. Sin embargo, aunque las condiciones de la observación hayan podido mejorar, sigue siendo imprescindible el desarrollo de instrumentos y la concreción de categorías de análisis, no solo para describir y analizar las acciones y discursos de los docentes (aun cuando se produzca en la tranquilidad del análisis de una grabación de la clase), en ese sentido de identificación precisa de modelos de comportamiento a los que aludía Piéron (1999), sino también para poder compartir con otros investigadores la información relevante sobre dichas acciones y discursos, y poder planificar programas de mejora de la intervención educativa.

Capítulo 3

Objetivos de la investigación

Como ya comentábamos en el *Origen, objeto y razones del estudio*, la intención de esta investigación gira en torno al estudio de los procesos de comunicación verbal docente-discente que tienen lugar en las clases de Educación Física, concretándose en los siguientes objetivos:

- Determinar las características del discurso docente y el tipo de información que da el profesorado al alumnado en la fase interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Conocer la percepción que el alumnado tiene sobre el discurso del docente durante el desarrollo de las clases.
- Conocer la percepción que el profesorado tiene en torno al contenido de su discurso docente durante la presentación, conducción y evaluación de las tareas.
- Establecer la relación existente entre la percepción que el profesorado tiene sobre determinados aspectos de su discurso docente y la realidad de dicho discurso, plasmada en las grabaciones audiovisuales de las clases de Educación Física.
- Establecer la relación existente entre la percepción que el alumnado tiene sobre determinados aspectos del discurso docente y la realidad de dicho discurso, plasmada en las grabaciones audiovisuales de las clases de Educación Física.

Capítulo 4

Metodología

Los problemas de metodología son problemas de estrategia y no de moral. La pureza del método no es ninguna virtud. La mejor estrategia es la que casa los métodos de investigación... con la pregunta que se está formulando (Patton, 1980).

Capítulo 4. METODOLOGÍA	140
4.1. Planteamiento de la investigación.....	143
4.2. Participantes.....	148
4.2.1. Profesorado.....	148
4.2.2. Alumnado.....	149
4.3. Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos.....	150
4.3.1. La observación estructurada.....	151
4.3.1.1. Las categorías utilizadas en la observación y análisis del discurso docente.....	154
4.3.1.2. Los instrumentos utilizados en el registro y análisis del discurso docente.....	158
4.3.1.2.1. Instrumento de transcripción y análisis del discurso del profesorado.....	158
4.3.1.2.2. Instrumentos para el discurso docente en el inicio de la sesión.....	160
4.3.1.2.3. Instrumentos para el discurso docente en el desarrollo de la sesión.....	163
4.3.1.2.4. Instrumentos para el discurso docente en el final de la sesión.....	167
4.3.1.2.5. Instrumento que recoge datos cualitativos sobre el discurso del docente.....	170
4.3.2. La encuesta a través del cuestionario.....	171
4.3.2.1. La encuesta al profesorado.....	172
4.3.2.2. La encuesta al alumnado.....	174
4.4. Tratamiento de los datos de la investigación.....	177
4.5. Previsión ética.....	177

Metodología

El capítulo actual trata de responder cuestiones relacionadas con la metodología utilizada, presentando todo lo relativo al proceso de investigación que se ha llevado a cabo. Como ya comentamos en el Capítulo 1, esta investigación tiene un punto de partida en la realizada por el grupo de investigación GIEEAFyD-UAM sobre *Calidad de enseñanza en Educación Física y Deportiva y actitudes del alumnado hacia el aprendizaje y práctica de actividades deportivas: el caso de la Comunidad de Madrid*, al amparo de la Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales y Económicas, impulsada por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, y de la que formé parte como componente del grupo de investigadoras e investigadores.

Después de los resultados que obtuvimos en esa investigación, decidimos continuar con el estudio del discurso docente, ya que nos parecía clave seguir identificando los comportamientos instructivos del docente que tanta influencia tienen en el desarrollo y adquisición de competencias por parte del alumnado. Como se recoge en el Capítulo 1, en esta nueva investigación tomamos dos decisiones que nos parecían importantes: analizar el discurso estructurándolo a través de unidades de análisis más concretas y ligadas a la intencionalidad que adquiriría el discurso en cada momento, e introducir la variable tiempo en el estudio del discurso.

Es evidente que la identificación del problema que dio lugar al objeto de estudio de esta investigación, y el contexto en el que se iba a desarrollar la misma, condicionaba la metodología a utilizar, y a su vez, todo ello determinaba la forma de enfocar la investigación y la manera de obtener los resultados.

El desarrollo de este Capítulo intenta explicar la metodología utilizada y cada una de las decisiones que hemos ido tomando, y que certeras o no, son elecciones ampliamente reflexionadas, valorando sus pros y sus contras, siendo conscientes de que con las decisiones adoptadas se gana en unas cosas y se pierde otra información que también podría haber sido muy valiosa. Presentamos en este apartado el diseño de la investigación, en el que se plantean las distintas fases relacionadas con las diferentes decisiones y acciones que hemos realizado a la hora de abordar la investigación, el planteamiento desde el que se parte y la forma de investigar, los objetivos que nos proponemos, y las técnicas e instrumentos con las que se recogen y analizan los datos de la población de estudio seleccionada.

Como comentaremos a continuación de forma más extensa, el estudio que se ha realizado se corresponde con una metodología mixta que permite obtener, por un lado, y a través de una metodología de corte observacional y centrada en el registro de lo que *dice* el docente, una información directa sobre el discurso docente (realidad del discurso). Por otro lado, obtendremos también una información indirecta por medio de encuesta sobre lo que opina el

profesorado y el alumnado con respecto a ese mismo discurso docente (percepción del discurso). La observación realizada, unida a las encuestas aplicadas a profesorado y alumnado, nos han permitido finalmente una adecuada triangulación de la información obtenida.

Con este planteamiento metodológico es posible una descripción de las características del discurso que cada profesora o profesor ha realizado en las sesiones de Educación Física grabadas, así como una comparación entre los sujetos que participan en la investigación, con lo que pretendemos obtener una serie de conclusiones con las que contribuir a la formación inicial y permanente del profesorado.

4.1. Planteamiento de la investigación

Mi trayectoria profesional relacionada con la docencia en diferentes niveles del sistema educativo, unida a una manera de entender la educación y la interacción con las alumnas y los alumnos, hacen que el estudio de los procesos de comunicación que se producen en el aula entre el profesorado y el alumnado, sean una de mis prioridades como investigadora, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza en las clases de Educación Física.

Esta preocupación no ha estado nunca condicionada por la Etapa educativa en la que he ido desarrollando mi labor docente, aunque sí ha evolucionado de una investigación-acción en solitario más relacionada con la cotidianeidad de las clases de Educación Física en E. Primaria y E. Secundaria, a otras con compañeras y compañeros del mismo centro educativo, para desembocar en mi etapa universitaria en las investigaciones que realizamos actualmente desde el *Grupo de Enseñanza y Evaluación de la Actividad Física y Deporte*³, perteneciente al Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, donde desarrollo actualmente mi labor docente e investigadora.

Tal y como se ha señalado en los apartados anteriores, esta investigación se pone en marcha con el objetivo de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza, investigando directamente sobre los procesos que acontecen en el aula. Aún así, es fundamental dejar constancia de la importancia que tienen las políticas educativas que se estén desarrollando en el momento, así como los planteamientos del centro educativo donde el profesorado realiza su labor docente. Aunque todo ello escape al objeto de estudio de esta investigación, ambos contextos parecen fundamentales y determinantes de la labor del profesorado en el aula, y por lo tanto, de su interacción directa con el alumnado.

Nuestro propósito ha sido el estudio de las características de los procesos de comunicación en el aula, y en concreto, del discurso docente y del

³ Grupo registrado de investigación.

tipo de información que da el profesorado, con la certeza de que la mejora de su calidad repercute directamente en la mejora del aprendizaje del alumnado.

Para ello, esta investigación trata de caracterizar el discurso del profesorado en situaciones reales de enseñanza deportiva, con la finalidad de identificar determinados aspectos relacionados con el discurso, analizar sus puntos fuertes y sus debilidades, y proponer una serie de recomendaciones para mejorar dicho discurso, con el fin de contribuir a la formación inicial y permanente del profesorado. La decisión de centrar el análisis del discurso en unos contenidos determinados, en este caso de deportes, se tomó al valorar la especificidad que puede tener el discurso docente atendiendo a los contenidos que se pretenden enseñar. Por ejemplo, aunque existen categorías que son aplicables a cualquier contenido, hay otras como *reglamentario* o *técnico-táctico* que son específicas del contenido deportivo. Aun así, el porqué de la elección del contenido de deportes, estuvo relacionado con la “universalidad curricular” del mismo, realidad que no sucede con otros contenidos.

El desarrollo de la investigación se estructuró en tres fases (ver tabla 8). En la *primera fase*, a partir de la revisión de la bibliografía existente referida a los distintos aspectos objeto de la investigación, y de nuestra experiencia vital relacionada con la labor docente, elaboramos un perfil de lo que debería integrar un discurso docente de calidad (juicio de expertos), así como los instrumentos necesarios para la recogida de datos. Para ello en esta fase se llevan a cabo las siguientes acciones concretas:

- Revisión bibliográfica relativa a la calidad de la enseñanza y del discurso docente, con el fin de establecer lo que pueden considerarse criterios de calidad en los procesos de comunicación que se dan entre docente-discente en las clases de Educación Física.
- Revisión de las investigaciones realizadas en torno a los procesos de comunicación teniendo como unidad de análisis la tarea, algo que en la historia de estas investigaciones no ha sido muy frecuente.
- Revisión de los instrumentos de análisis de enseñanza relacionados con las conductas instructivas del profesorado, con el fin de concretar la propuesta del *Sistema de categorías* que permite valorar la calidad del discurso del profesorado (perfil de profesorado idóneo).
- Creación o modificación de instrumentos con los que analizar el discurso del profesorado en situaciones reales de sesiones de educación deportiva. Se elaboran instrumentos para la transcripción y análisis del discurso docente que tiene lugar en situaciones reales de enseñanza en función de las categorías establecidas. Estos instrumentos tienen como base los de la investigación realizada por el grupo GIEEAFyD-UAM, citada en el inicio de este capítulo de metodología.
- Selección de las preguntas más adecuadas para el objeto de estudio de esta tesis, realizada a partir de los cuestionarios elaborados y validados en la anterior investigación. Con su aplicación se pretende la recogida de

información sobre la percepción que tanto el alumnado como el profesorado tienen de aspectos relativos al discurso docente.

En una *segunda fase* se realiza el trabajo de campo que posibilita la obtención de los datos necesarios para el desarrollo de la investigación. El procedimiento que se ha seguido comienza con un primer contacto con el profesorado de Educación Física, para a través de ellos solicitar una entrevista con la dirección del centro, en la que se lleva una carta de petición de colaboración y se le explica personalmente al equipo directivo el objetivo de la investigación. En algunos centros es el propio equipo directivo el que nos da el permiso, y en otros es preciso que lo apruebe el Consejo Escolar. Una vez que tenemos los permisos necesarios, se concierta un día de grabación con el docente, en el que también se cumplimentarán los cuestionarios. En este caso, el profesorado de EF hablará con los otros compañeros para que le cedan una hora de su horario para cumplimentar los cuestionarios del alumnado y del profesorado.

El día de la grabación, cuando se llega al centro, se prepara la cámara para grabar la sesión de clase y se le da al docente un micrófono inalámbrico que nos va a permitir no solo recoger las imágenes de la sesión de clase, sino analizar el discurso del docente. Cuando termina la grabación es el momento de la cumplimentación del cuestionario. En principio, se plantea al docente la posibilidad de no estar presente durante la realización de los cuestionarios, aunque se le deja a su elección. Finalmente se recogen los cuestionarios del alumnado y del profesorado para su tratamiento y se explica, en ese momento, algo más en profundidad los objetivos de la investigación. Anteriormente no se ha dado mucho detalle para no condicionar ni al docente ni al alumnado durante la grabación de la sesión.

En esta fase constatamos la dificultad para encontrar un profesorado y unos centros educativos dispuestos a colaborar en las investigaciones educativas, más aún si se pretende realizar una grabación audiovisual. Aún así siempre hay personas y centros dispuestos a colaborar, a los que desde aquí agradezco personalmente su implicación y contribución a esta tesis. En concreto, las acciones que se realizan en esta segunda fase son:

- Selección de los centros educativos y del profesorado de Educación Física participante.
- Petición de los permisos necesarios para el desarrollo de la investigación.
- Grabación audiovisual (con micrófono inalámbrico) de las sesiones de clase de enseñanza deportiva.
- Aplicación del cuestionario al profesorado y alumnado participante una vez han sido grabadas las sesiones de clase, con el fin de que la información que aparece en los cuestionarios no influya en la labor docente del profesorado en las sesiones que se graban.

Finalmente, la tercera fase se centra en el trabajo relacionado con el análisis e interpretación de todos los datos obtenidos en las fases anteriores, y con la elaboración de conclusiones. Así, las acciones que se realizan son:

- Obtención de los datos (transcripción de grabaciones, datos de encuestas...)
- Tratamiento, descripción y análisis de los datos recogidos a través de la observación y de los cuestionarios.
- Interpretación-discusión de los resultados obtenidos.
- Formulación de conclusiones.
- Análisis de posibles recomendaciones para futuras decisiones relacionadas con el objeto de nuestra investigación.
- Elaboración del texto definitivo de la tesis.

Fases de la investigación	Acciones realizadas en cada fase
PRIMERA FASE	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de la bibliografía existente relacionada con los distintos aspectos objeto de la investigación y que giran todos ellos alrededor de la calidad del discurso docente. • Presentación de un perfil de lo que entendemos debe ser un profesorado de calidad relacionado con el discurso docente. • Creación de instrumentos, o utilización o modificación de otros ya validados de recogida de datos relativos al discurso docente: <ul style="list-style-type: none"> ○ Listado de categorías afines a nuestro posicionamiento, imprescindible para el análisis del discurso docente. ○ Instrumentos que permiten recoger impresiones in situ del desarrollo de la sesión de enseñanza deportiva que está siendo grabada. ○ Instrumentos que posibilitan la transcripción del discurso para ser analizado con posterioridad al momento de la grabación. ○ Cuestionarios para la recogida de información relacionada con la percepción que tanto el alumnado como el profesorado tienen de diferentes aspectos del discurso docente que se produce en su interacción en clase.
SEGUNDA FASE	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de los centros educativos y del profesorado de Educación Física participante. • Petición de los permisos necesarios para el desarrollo de la investigación. • Grabación audiovisual (con micrófono inalámbrico) de las sesiones de clase de enseñanza deportiva. • Aplicación del cuestionario al profesorado y alumnado participante, una vez se graben las sesiones de clase.
TERCERA FASE	<ul style="list-style-type: none"> • Obtención de los datos (transcripción de grabaciones, datos de encuestas...) • Tratamiento, descripción y análisis de los datos recogidos a través de la observación y de los cuestionarios. • Interpretación-discusión de los resultados obtenidos. • Formulación de conclusiones. • Análisis de posibles recomendaciones para futuras decisiones relacionadas con el objeto de nuestra investigación. • Elaboración del texto definitivo de la tesis.

Tabla 8. Fases de la investigación y acciones realizadas en cada fase.

4.2. Participantes

El tipo de investigación que se lleva a cabo basada en la observación y el análisis de los procesos de enseñanza en situaciones reales requiere, en primer lugar, de un profesorado dispuesto a colaborar en estos estudios, y en segundo lugar, de negociaciones con la comunidad educativa de los centros para conseguir permisos y poder realizar las grabaciones audiovisuales de las sesiones de clase en las que participan niños, niñas y adolescentes.

4.2.1. Profesorado

La selección del profesorado se realizó teniendo en cuenta las distintas zonas geográficas de la Comunidad de Madrid, del centro y de la periferia, así como la participación de profesores y profesoras que impartían clases tanto en el tercer ciclo de la Etapa de Educación Primaria, como en los cursos de la Etapa de Educación Secundaria.

Además, el profesorado de Educación Física participante, tanto el de Educación Primaria como el de Educación Secundaria, desarrollaba su labor en Institutos de Educación Secundaria, Colegios de Educación Primaria Públicos y Colegios Privados Concertados de la Comunidad de Madrid, teniendo en cuenta el interés por intentar realizar un análisis de la realidad lo más amplio posible en cuanto a espectros diferentes.

La muestra de profesorado se distribuye de forma compensada entre los segmentos de estudio: tercer ciclo de Educación Primaria, primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), tercer y cuarto curso de ESO y 1º de Bachillerato, formando parte de ella tres profesoras y dos profesores de Educación Primaria y doce de Educación Secundaria (dos profesoras y diez profesores), número que se estima suficiente para desarrollar el estudio que se lleva a cabo.

En concreto, el profesorado se repartía en tres colegios públicos, 8 institutos de Educación Secundaria y cuatro colegios privados concertados, todos ellos de la Comunidad de Madrid, seis de Madrid capital y nueve pertenecientes a poblaciones de la Comunidad. En la tabla 9 se resumen los datos de la población de estudio relacionada con el profesorado que ha participado en la investigación. Algunas grabaciones fueron efectuadas en el mismo centro y dos profesores del estudio fueron grabados en dos sesiones diferentes, analizando finalmente diecinueve grabaciones.

Creemos que es importante reflejar que todo el profesorado de E. Primaria, a su vez, presenta la característica dentro del estudio de pertenecer al grupo de *menor experiencia*, dándose entre el profesorado de E. Secundaria una inclinación hacia el segmento de *mayor experiencia* (nueve de doce profesores). También señalar que en el grupo de *menor experiencia* hay cuatro profesores y cuatro profesoras, mientras que en el de *mayor experiencia* hay ocho profesores y una profesora.

Grabaciones Etapa educativa	Nº y tipo de centro	Madrid capital/periferia
Primaria (3)	3 Colegios públicos	2 Madrid capital 1 Madrid periferia
Primaria (2) Secundaria (3)	4 Colegios privados concertados	2 Madrid capital 2 Madrid periferia
Secundaria (11)	8 Institutos de Educación Secundaria	2 Madrid capital 6 Madrid periferia

Tabla 9. Características de la población de estudio utilizada en la investigación.

4.2.2. Alumnado

Formaron parte de la población de estudio alumnas y alumnos a los que el profesorado observado estaba dando clase de Educación Física. Una parte de este alumnado intervino en las sesiones grabadas, y posteriormente se les pasó el cuestionario con el que intentábamos recabar información sobre la percepción que tenían del discurso de su profesor o profesora en las sesiones de Educación Física. Otra parte, aunque no participó en las sesiones grabadas, también contestó a dicho cuestionario, al estar desarrollando unidades didácticas de enseñanza deportiva con el docente participante en la investigación.

Para asegurar la representatividad de la muestra utilizada, era necesario trabajar con un margen de error que no superara el $\pm 4\%$ (margen que se considera aceptable en este tipo de estudios) lo que nos obligaba como mínimo a tener una muestra de 600 alumnos y alumnas. Finalmente el margen de error se situó en $\pm 3,5\%$ ya que la muestra final fue de 1006 sujetos. Las características de esta muestra en cuanto a edad, curso y sexo se recogen en la siguiente tabla:

CURSOS				AÑOS		SEXO	
	n	%				n	%
5º:	87	8,7%	5º- 6º de rimaria n= 243 (24,2%)	Diez: 4,3%	10 - 11 15,6%	Chicas 479	47,6%
6º:	156	15,5%		Once: 11,3%			
1º:	204	20,3%	1º- 2º de ESO n= 231 (23,0%)	Doce: 17,4%	12 - 13 29,2%	Chicos 527	52,4%
2º:	27	2,7%		Trece: 11,8%			
3º:	248	24,7%	3º de ESO n= 248 (24,7%)	Catorce: 7,9%	14 – 15 26,1%		
				Quince: 18,2%			
4º:	236	23,5%	4º de ESO- 1º B n= 282 (28,1%)	Dieciséis: 16,7%	16 – 18 29,1%		
				Diecisiete: 9,6%			
1ºB	46	4,6%		Dieciocho: 2,8%			

Tabla 10. Características de la muestra compuesta por 1006 alumnos y alumnas.

Al igual que hicimos con el profesorado, se trató de compensar la muestra en cuanto a las tres franjas en las que se realizaba el estudio: tercer ciclo de Educación Primaria, primer ciclo de ESO, 2º ciclo de ESO y 1º de Bachillerato, aunque finalmente y como se observa en las tablas anteriores, la población más numerosa se agrupa en el 2º ciclo de ESO (3º -24,7%- y 4º-23,5%-) representando una población similar a la totalidad tanto del alumnado de tercer ciclo de E. Primaria (5º y 6º -24,2%-), como del primer ciclo de ESO (1º y 2º -23%-). Por el contrario, en cuanto al sexo, sí que existe una población más o menos compensada de chicas y chicos, debido sobre todo a que la investigación se ha hecho en centros donde la enseñanza es mixta y no segregada.

4.3. Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos

Como ya comentamos en el planteamiento de la investigación, las técnicas e instrumentos que hemos utilizado para la obtención de la información sobre el discurso docente permiten una recogida de datos tanto de forma directa (observación sistemática) como indirecta (cuestionario). En este sentido Piéron (1999) refiriéndose a la observación señala que:

“... la enseñanza necesita registros objetivos. (...) La observación es un método de recopilación de datos en condiciones naturales de actividad. (...) Las precauciones tomadas en la definición de los acontecimientos que se tienen que observar, así como el entrenamiento de los observadores hacen que la observación sea un método de recopilación de datos que presenta un rigor científico completamente aceptable” (p.33).

En nuestro caso, la observación no participante tiene como centro de atención situaciones reales de sesiones de enseñanza deportiva, realizándose la recogida de la información que el profesorado da al alumnado (discurso docente) en la fase de *desarrollo de la sesión*. De la misma manera, la encuesta persigue la percepción que tanto el alumnado como el mismo profesorado tienen sobre determinados aspectos del discurso docente. La obtención de información se realiza por medio de dos cuestionarios diseñados al efecto, uno para cada estamento.

Por otra parte, la tarea es la unidad de análisis elegida para indagar sobre los procesos de comunicación que se dan en la fase interactiva de la enseñanza, por lo que tanto el análisis del discurso como las preguntas que se proponen en los cuestionarios del profesorado y del alumnado, pretenden recoger información sobre el discurso que se produce en la presentación, la conducción y la evaluación de las tareas, dentro de la fase de desarrollo de la sesión.

Así, para el análisis de la información dada por el profesorado en cada una de las fases de la tarea se contabiliza tanto la frecuencia como la duración de dichos comportamientos, es decir, se utiliza tanto el registro de acontecimientos como el cronometraje (Piéron, 1999). Para los cuestionarios se emplea una escala relacionada con la frecuencia con la que tienen lugar

diversos comportamientos instructivos que aparecen en el discurso. Es por ello, por lo que en el cuestionario del alumnado las preguntas giran en torno a si antes de hacer una tarea, o cuando se está haciendo o cuando se ha terminado, el profesorado, por ejemplo, explica *para qué sirve la tarea*, o *habla con el alumnado para acordar unos aspectos en los que se tiene que fijar más*, o *indica los errores* que la mayoría del alumnado ha cometido durante la realización de la tarea, lo que nos permite recoger la percepción que el propio alumnado tiene de la actuación de su profesora o profesor.

En cuanto al cuestionario del profesorado, las preguntas se centran en aspectos similares a los del alumnado, pero ahora se valora la autopercepción que las profesoras y los profesores tienen del discurso que realizan en cada una de las fases de la tarea.

A continuación se explican y justifican más detalladamente las técnicas y los instrumentos utilizados para la recogida de los datos necesarios, que una vez analizados, nos han permitido extraer las conclusiones de la investigación relativas al discurso del profesorado.

4.3.1. La observación estructurada

Como ya hemos comentado, los objetivos que se persiguen en el estudio requieren que la toma de datos sea en situaciones reales de clase, para lo que realizamos una grabación de la sesión que posteriormente se analizó con una observación estructurada. A nuestro favor, y como ya se apuntó en el marco teórico, la evolución de los instrumentos y los materiales de apoyo en los últimos veinte años nos ha permitido registrar muchas más variables y con un índice de fiabilidad mayor, que el que podíamos haber obtenido en el caso de que la observación y recogida de datos se hubiera efectuado paralela al desarrollo de la sesión.

Coincidimos con la opinión de Piéron (1999) cuando caracteriza la observación sistemática por “ser más descriptiva y menos evaluadora, por tratar cosas que pueden medirse y repartirse en categorías y por ocuparse más de comportamientos y acciones limitadas y menos de conceptos amplios” (p.36). Somos conscientes de que con la observación realizada ganamos en un tipo de información y perdemos otro tipo de datos que habríamos obtenido con una observación de tipo etnográfico.

En otro orden de cosas, numerosos autores (Anguera, 1999; Anguera, Blanco, Losada y Hernández, 2000; Cheffers, 1983; Coll, 1990; Croll, 1995; Evertson y Green, 1989; Flanders, 1977; Garay y Hernández, 2002; Hernández, 2002; Lozano, Viciano y Piéron, 2006; Mancini y Wuest, 1989; Montero, 1990a; Moore y Franks, 1996; Piéron, 1982, 1999; Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995; Sicilia, 2001; Siedentop, 1998; Tójar, 1999), han defendido a lo largo de la historia de las investigaciones relacionadas con el análisis de la enseñanza la potencialidad que tiene el uso de los recursos audiovisuales. En esta investigación se decide utilizar micrófonos inalámbricos y cámaras digitales de video que permiten no solo registrar el discurso docente que se está produciendo a lo largo de la clase, sino también recoger la imagen de la

interacción del profesor o profesora con el alumnado. Igualmente se han utilizado soportes audiovisuales donde grabar las sesiones.

El uso de estos medios audiovisuales en la observación estructurada, hace posible poder visualizar las grabaciones el número de veces necesarias para realizar un análisis más rico y fiable, y con muchas más variables que el que se hubiera hecho in situ, durante el desarrollo de la sesión de clase, como se ha realizado muchos años por falta de tecnología. También permite recoger detalles del discurso, tanto del inicio y final de la sesión, como de la presentación, conducción y evaluación de las tareas durante la fase de desarrollo de la sesión. Aunque se refieran a investigaciones en las que se ha utilizado la observación para el análisis del discurso de entrenadores, coincidimos con Lorenzo, Jiménez y Lorenzo (2006) en que estudios en los que se realiza esta observación sistemática, como es nuestro caso, tienen como objetivo principal “construir una base de datos de comportamientos seleccionados y categorizados desde la cual poder influir posteriormente” (p.1).

Por otra parte, la posibilidad de podernos situar a cierta distancia del lugar donde se desarrolla la sesión, favorece el que el alumnado no esté tan pendiente de la grabación, salvo en los momentos iniciales en los que la curiosidad obliga al profesorado a explicar el porqué de nuestra presencia.

Se grabaron y analizaron diecinueve sesiones de enseñanza deportiva de diferentes modalidades, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria Obligatoria. Del total del profesorado que participa en el estudio, el 29,4% son profesoras y el 70,6% profesores que desarrollaban su labor docente repartidos en tres colegios públicos, ocho institutos y cuatro colegios privados concertados. La tabla siguiente recoge la Etapa educativa, el tipo de centro, la población, el contenido de la sesión, el sexo del profesorado que colaboró y la clave de la grabación.

Etapla educativa	Tipo de centro	Población	Contenido	Profesor/a	Clave profesorado
Primaria	Concertado	Madrid capital	Balonmano (BM)	Profesor	Grabación 6
Primaria	Concertado	Periferia	Voleibol (VB)	Profesor	Grabación 7
Primaria	Público	Madrid capital	Baloncesto (BL)	Profesora	Grabación 1
Primaria	Público	Periferia	Unihockey (HC)	Profesora	Grabación 5
Primaria	Público	Madrid capital	Minitenis (TN)	Profesora	Grabación 8
Secundaria	Concertado	Periferia	Balonmano (BM)	Profesor	Grabación 13
Secundaria	Concertado	Periferia	Balonmano (BM)	Profesor	Grabación 14
Secundaria	Público	Madrid capital	Bádminton (BD)	Profesor	Grabación 16
Secundaria	Público	Madrid capital	Baloncesto (BL)	Profesor	Grabación 17
Secundaria	Público	Periferia	Voleibol (VB)	Profesor	Grabación 15
Secundaria	Público	Periferia	Voleibol (VB)	Profesor	Grabación 18
Secundaria	Público	Periferia	Voleibol (VB)	Profesor	Grabación 19
Secundaria	Público	Periferia	Balonmano (BM)	Profesor	Grabación 9
Secundaria	Concertado	Madrid capital	Voleibol (VB)	Profesor	Grabación 10
Secundaria	Público	Periferia	Bádminton (BD)	Profesora	Grabación 3
Secundaria	Público	Periferia	Balonmano (BM)	Profesor	Grabación 4
Secundaria	Público	Periferia	Fútbol sala (FT)	Profesor	Grabación 2
Secundaria	Público	Madrid capital	Voleibol (VB)	Profesora	Grabación 12
Secundaria	Público	Madrid capital	Baloncesto (BL)	Profesor	Grabación 11

Tabla 11. Datos de las grabaciones relacionados con la muestra

Una vez que se graban las sesiones, se realiza la transcripción del discurso que tiene lugar en las mismas, para lo que se necesita un instrumento que recoja de forma adecuada el discurso docente y que permita su posterior análisis. Para ello se utiliza el Sistema de Categorías relacionado con los procesos de comunicación que se producen en el aula entre el profesorado y el

alumnado, centrando nuestra atención en las intervenciones del profesor o profesora.

Esto nos obliga a utilizar instrumentos que recojan aspectos referentes al discurso docente en el comienzo y final de la sesión y a las distintas fases del ciclo de las tareas que se han presentando, fragmentándolo en unidades de significado relevantes, teniendo en cuenta que la unidad de análisis que empleamos para recoger el discurso es la tarea de enseñanza deportiva que el profesor o profesora va proponiendo.

A continuación explicamos los instrumentos que se han utilizado a tal efecto, la finalidad específica que cada uno tiene, y algunas de las decisiones que se tomaron cuando fueron creados por el grupo GIEEAFyD-UAM, distinguiendo, por una parte, la propuesta del *Sistema de Categorías* que reúne los principales contenidos-tipo que han de darse en un discurso de calidad, y que permite la categorización del discurso docente, y por otra, los instrumentos para el registro de datos y la obtención de información con la que realizar el análisis del discurso del profesorado.

4.3.1.1. Las categorías utilizadas en la observación y análisis del discurso docente.

La importancia de obtener un buen registro del discurso que nos permitiera fragmentarlo, y valorar matices de los procesos de comunicación que en otras investigaciones son recogidos dentro de categorías más inclusivas, fue la razón por la que utilizamos un sistema de categorías que puede parecer extenso, aunque como bien señalan Lorenzo, Jiménez, Lorenzo (2006), “cada situación de observación es distinta, y además la diversidad de las conductas que podemos estudiar es muy elevada, por lo que no funcionaría un instrumento prefabricado de observación... hay que individualizar su construcción” (p.3). También Viciano y Sánchez (2002) defienden la preferencia de desglosar categorías en lugar de agruparlas, aunque ello pueda ocasionarnos algún conflicto debido a los matices entre el significado de las categorías, que a veces están muy próximos.

La propuesta de las categorías para analizar la eficacia docente en relación con el discurso del profesorado está condicionada, entre otros, por factores como la finalidad que se persigue, nuestro posicionamiento conceptual desde el que intentamos analizar la interacción en el aula, o lo que entendemos que sería deseable que el profesorado mostrara como comportamientos instructivos. Referente a la finalidad, encontramos muchas propuestas para intentar clasificar los *feedback* que el docente da a su alumnado durante la sesión de clase. Un ejemplo es la clasificación que Fernández (2002) propone para que el feedback se organice en función del *cómo informar, sobre qué informar y cuándo informar*, y dentro del cómo informar se refiere a la intencionalidad con la que se da el conocimiento de resultados o de la ejecución: “...así el feedback puede ser descriptivo, evaluativo, compartido, explicativo, prescriptivo, afectivo, aumentado o disminuido” (p.3). De alguna manera, el Sistema de Categorías que utilizamos intenta registrar esa intencionalidad que el docente tiene cuando interactúa con el alumnado.

Somos conscientes de que hablamos de interacción en el aula y de que lo que vamos a investigar es exclusivamente la comunicación verbal del profesorado, dejando para un nuevo estudio el análisis de otros tipos de comunicación (no verbal o mixta), así como los procesos de comunicación que se establecen entre el alumnado, dentro de ese espacio social que constituye el aula.

En el momento de creación del *Sistema de Categorías*, hubo una primera propuesta en la que se especificaban categorías para cada fase de la tarea. Finalmente decidimos utilizar un Sistema único con el que registrar el discurso de las tres fases, ya que había algunas que se repetían en varias fases. Aún así, es evidente que existen categorías que son más específicas de una fase o de otra. Así, el *propósito*, el *objetivo* y la *descripción de la tarea* son categorías asociadas a la presentación, mientras que la *pregunta sobre la tarea*, el *ofrecimiento de soluciones* o la *motivación-empuje* lo son de la conducción de la tarea, siendo la *evaluación de la tarea* de la fase valorativa de la misma.

Primera propuesta: categorías específicas de cada fase de la tarea		
Fase de presentación	Fase de conducción	Fase de evaluación
Objetivos	Reiteración de aspectos del contenido de la tarea	No se evalúa
Descripción de la tarea	Ofrece soluciones	Información valorativa
Organización de la tarea	Explicación de errores	Información comparativa
Funcionalidad	Indicación de errores	Información sobre dificultades
Demostración de la tarea	Motivación-empuje	Información interpretativa
Vinculación a otra tarea	Motivación-reto	Información funcional
Errores más frecuentes	Motivación-ánimo	Interrogación para reflexión.
Información errónea	Censura	Interrogación para comprobación
Medidas de seguridad	Información irrelevante	
Información técnico-táctica	Información evaluativa	
Información reglamentaria	Información organizativa	
Pregunta sobre tarea		
Adaptación de tarea		
Variación de la tarea		
Motivación		
Información irrelevante		

Tabla 12. Primera propuesta del *Sistema de categorías* específicas para cada fase.

Otra decisión que se tomó fue la conveniencia de disminuir el número de categorías de la primera propuesta, con el fin de hacer el Sistema más funcional, por lo que decidimos reducir las categorías de la fase de evaluación de la tarea, en favor de una mayor operatividad en el uso del Sistema. Esta decisión supuso la pérdida de distintos matices relacionados con la información evaluativa que el profesorado da en la fase de evaluación (ver tabla 12). Las categorías que se suprimieron como *interrogación para la reflexión o para la comprobación, información comparativa o descriptiva-valorativa o funcional o sobre las dificultades observadas*, como se puede intuir, daban una información más específica del discurso del docente con relación a esta fase de evaluación de la tarea.

En la tabla 13 se recoge la segunda y definitiva propuesta en la que se presentan y describen las veintiséis categorías que se utilizan para el análisis del discurso docente en la fase de desarrollo de la sesión, y que nos permite categorizar la información y analizar de manera cuantitativa-estadística dicho discurso.

CONTENIDO DE LA INFORMACIÓN	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA
Propósito de la tarea	La información dada por el docente alude a los efectos de la tarea sobre el desarrollo de las capacidades motrices, cognitivas o de otro tipo.
Objetivo de la tarea	La información dada por el docente alude al objetivo del juego o de la actividad de que se trate (marcar goles, sumar puntos, alcanzar un número determinado de repeticiones...).
Descripción de la tarea	La información dada por el docente supone una explicación de la tarea, en qué consiste, cómo hay que hacerla, qué aspectos se deben tener en cuenta...
Organización de la tarea	La información dada por el docente contiene instrucciones para organizar la realización de la tarea (número de grupos y de componentes de cada grupo, distribución espacial, frecuencia de intervención...).
Funcionalidad de la tarea	La información dada por el docente alude a la funcionalidad que tienen los aprendizajes que se pretenden realizar, es decir, para qué sirven o pueden servir tales aprendizajes, qué ventajas nos pueden proporcionar en el juego, qué relación tienen con otros aprendizajes...
Demostración de la tarea	La información dada por el docente plantea una ejemplificación de la tarea, la cual puede ser realizada por el propio docente, o por un alumno o alumnos...
Vinculación con otra tarea	La información dada por el docente relaciona la tarea que hay que hacer, o que se está realizando, con otra tarea que ya se ha efectuado, bien en la misma sesión que está teniendo lugar o en otra sesión anterior.
Errores más frecuentes	La información dada por el docente alude, a modo de advertencia, a los errores típicos que suelen cometerse cuando se realiza la tarea por primera vez.
Información errónea	La información dada por el docente está equivocada con respecto a algún aspecto de la tarea (técnica, táctica, reglamento...).
Medidas de seguridad	La información dada por el docente se refiere a las medidas preventivas que hay que adoptar al realizar la tarea para evitar riesgos innecesarios.
Técnico-táctico	La información dada por el docente alude a aspectos técnicos o tácticos de la práctica deportiva o del juego motor que determina la tarea a realizar.
Reglamentario	La información dada por el docente alude a reglas o normas de juego, ya sean de modalidades deportivas institucionalizadas, de deportes adaptados, o bien de juegos motores.
Evaluación de la tarea	La información dada por el docente consiste en un juicio de valor sobre la realización de la tarea (bien, excelente, correcto...).

Pregunta sobre tarea	El docente realiza preguntas al alumnado sobre la tarea a realizar o que se está realizando. Las preguntas pueden tener que ver con la comprensión de algún aspecto de la tarea, con algún problema que el alumno ha de resolver, con algún conocimiento necesario para la realización de la tarea... No se consideran "preguntas sobre tarea" los interrogantes genéricos de los que no se espera respuesta tales como, por ejemplo, ¿entendido?, ¿preparados?, ¿de acuerdo?...
Adaptación de la tarea	La información dada por el docente supone una adecuación o ajuste de la dificultad o complejidad de la tarea a la competencia motriz de uno o de varios alumnos en particular. Tal adecuación puede hacer más fácil o más difícil la tarea, más sencilla o más compleja, o bien puede dar lugar a un fraccionamiento de la tarea. En todos los casos, los aspectos esenciales de la tarea se mantienen.
Variación de la tarea	La información dada por el docente introduce variaciones en la tarea, pero sin modificar sus características esenciales (entrada a canasta por la derecha y luego por la izquierda; manejo de balón primero alrededor del cuerpo, luego por alrededor de las piernas, después por entre las piernas haciendo ochos...).
Planteamiento de una tarea alternativa	La información dada por el docente implica que el alumno o grupo de alumnos a los que se dirige tienen que realizar, por uno u otro motivo, una tarea en esencia diferente a la que está realizando el grupo de clase.
Reiteración de algún aspecto de la tarea	La información dada por el docente constituye una repetición de algún aspecto de la tarea que ya se ha expuesto con anterioridad, normalmente en la presentación de la tarea (qué hay que hacer, cómo hacerlo, limitaciones...).
Ofrecimiento de soluciones	La información dada por el docente aporta soluciones para la realización de la tarea, planteadas normalmente en forma de acciones a realizar (soluciones tácticas), o de cómo se ha de realizar una determinada acción o acciones (soluciones técnicas).
Explicación de errores	La información dada por el docente señala el error o errores cometidos durante la realización y una explicación sobre su origen, sus causas....
Indicación de errores	La información dada por el docente se limita a señalar el error o errores cometidos durante la realización de la tarea. En ocasiones el docente puede señalar el error de manera no explícita indicando lo que el alumno debe hacer o cómo debe hacerlo cuando lo está haciendo mal.
Motivación-empuje	La información dada por el docente consiste en estímulos verbales que tienen por objeto exhortar, impulsar mecánicamente al alumnado a la realización de la tarea (¡venga! ¡vamos! ¡ale!...). Solo se consideran motivantes tales expresiones cuando son dichas con un tono apropiado para ello, vehemente.
Motivación-reto	La información dada por el docente consiste en desafíos que tienen por objeto favorecer que el alumnado se esfuerce voluntariamente por obtener un mayor rendimiento en la tarea correspondiente (¿a ver quién es capaz de...?, ¿a ver cuántos conseguís llegar a...?, ¿a ver quién es el primero en...?).
Motivación-alaba	La información dada por el docente consiste en juicios de valor concisos que tienen por objeto animar afectivamente al alumno para que persevere en la realización de la tarea incluso aunque esté cometiendo errores (bien, eso es, sigue así...). El tono en el que se emiten tales juicios de valor es el factor que les da un carácter motivante, a diferencia de cuando tienen un carácter evaluativo.
Censura	La información dada por el docente tiene por objeto censurar la conducta del alumnado, ya sea por acción o por omisión.
Irrelevante	La información dada por el docente no tiene nada que ver con el objeto del estudio.

Tabla 13. Propuesta definitiva del *Sistema de categorías* utilizado para el análisis del contenido del discurso docente.

Finalmente, y con la intención de recabar la máxima información del discurso docente, como ya se ha comentado, se valoró no solo registrar la frecuencia con la que el profesorado utiliza cada una de estas categorías en su comunicación verbal con el alumnado, sino también el tiempo utilizado en cada una de ellas, dentro de las diferentes intervenciones que realiza el profesorado.

4.3.1.2. Los instrumentos utilizados en el registro y análisis del discurso docente.

Además del *Sistema de Categorías* que nos servía para categorizar la información que da el docente en las sesiones de enseñanza deportiva, se han utilizado instrumentos con los que registrar y obtener los datos relativos al discurso docente, que facilitarán el análisis y la interpretación posterior de los resultados obtenidos. De entre estos instrumentos, unos permiten recoger los datos de cada docente para el posterior análisis y valoración de la calidad del discurso al *inicio de la sesión*, otros, al *final*, y otros durante el *desarrollo* de la misma, especificando en este parte de la sesión la realidad del discurso en cada una de las tres fases de la tarea: presentación, conducción y evaluación, como unidad de análisis en esta investigación.

Asimismo se utilizó como variación del instrumento de recogida individual, otro grupo de instrumentos para registrar los datos globales del discurso docente que todo el profesorado había emitido en las sesiones de enseñanza deportiva grabadas para el estudio. Con ellos, pretendíamos realizar un análisis comparativo de todo el profesorado implicado en la investigación. Como ya se ha comentado, al necesitar registrar la frecuencia y la duración de las intervenciones del profesorado relacionadas con el tipo de contenido, los instrumentos elaborados se referían tanto al número de repeticiones como al tiempo utilizado en las intervenciones. Finalmente, se empleó un instrumento en el que se recogía una valoración personal nuestra del discurso del docente al que se le estaba grabando, de carácter cualitativo, con comentarios de lo observado *in situ* el día de la grabación.

4.3.1.2.1. Instrumento de transcripción y análisis del discurso del profesorado

Para la transcripción y el análisis posterior del discurso del profesorado durante la sesión de enseñanza deportiva se ha utilizado un instrumento en el que, una vez transcrito cada discurso por mecanógrafa profesional y revisado personalmente, se divide en unidades de análisis relevantes que tengan sentido y significado propio, con el fin de valorar, a través de las categorías, las características de la información que da el docente. En la tabla 14 se presenta dicho instrumento, incorporando un ejemplo de una de las unidades de análisis extraída del discurso de este docente. En el anexo 1 se recogen las transcripciones del discurso de los docentes participantes en la investigación.

Como se observa en el ejemplo recogido en dicha tabla, el instrumento permite registrar diferentes informaciones relacionadas con el discurso del profesorado que aparece en la columna de *Comentarios*:

- En el encabezado se ubica la sesión en la que va a ser analizado el discurso docente de un profesor concreto: tipo de contenido dentro de la enseñanza deportiva y número de la sesión dentro de la unidad didáctica, además de su duración, que nos permitirá posteriormente analizar los tiempos de intervención relacionados con cada una de las categorías.
- En la primera columna de la izquierda, se recoge la información de las tres partes en las que se divide la sesión para su posterior análisis (inicio,

desarrollo y final de la sesión), así como el comienzo de cada una de las tareas, como unidad de análisis del discurso docente en esta investigación. Se considera que el docente cambia de tarea cuando se observa una variación en el objetivo de la tarea o en las características o complejidad de la misma, de forma significativa.

Clave: Grabación 15 Tipo de contenido: Voleibol Nº de sesión en unidad didáctica: 4 Duración de la sesión: 46'21"							
	Inicio Intervención	Final intervención	Duración intervención	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones
INICIO DE LA SESIÓN							
DESARROLLO DE LA SESIÓN 1ªTarea	0:01:50	0:01:57	0:00:07	La primera actividad que vamos a hacer es, eh, dentro de cada grupo, dentro de cada grupo, os vais a poner por parejas	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de tarea-1
	(...) continúa la transcripción						
2ª, 3ª... hasta la última tarea							
FINAL DE LA SESIÓN							

Tabla 14. Instrumento que permite la transcripción y el análisis del discurso docente.

- En las tres columnas dedicadas al registro temporal de cada una de las partes en las que se ha dividido el discurso del profesorado, se encuentra información que permitirá posteriormente valorar el tiempo que el profesor o profesora utiliza en su información con relación a las categorías.
- La columna de Situación posibilita el análisis posterior de las circunstancias en las que el profesorado se dirige al alumnado, relativas a si lo hace a una sola persona –individual-, a pequeños grupos o a todo el grupo.
- El Contenido de la información está relacionado con el propósito que el profesorado tiene al dirigirse al alumnado verbalmente. Se recoge atendiendo a las categorías presentadas en el Sistema.
- Finalmente, en la columna de Observaciones situada en la derecha se recoge la información de cuándo se inicia cada una de las fases de la tarea (presentación, conducción y evaluación), así como algunas observaciones que pueden hacer entender el discurso del profesorado recogido en la columna de *Comentarios*.

4.3.1.2.2. Instrumentos para registrar el discurso docente en el inicio de la sesión

Las características del contenido de la información del *inicio de la sesión* se recogen a través de dos hojas de registro. En un primer instrumento (tabla 15) se anota si el docente interacciona con el alumnado o directamente pasa a la fase de desarrollo de la sesión. Si interacciona, se valora la situación en la que lo hace (todo el grupo, pequeño grupo, o individual) y la información que da, a través de unos ítems que, desde nuestro punto de vista, es preciso que recoja el discurso que da el profesorado. En un segundo instrumento (tabla 16) se valora el discurso con el Sistema de Categorías anteriormente explicado, además de la situación en la que el profesorado se dirige al alumnado en esta fase, estimando ahora la frecuencia y la duración de las informaciones que da el docente.

Como *inicio de sesión* consideramos el espacio de tiempo que va entre que el alumnado se incorpora a la sesión reuniéndose con el docente, hasta que este comienza a explicar la primera tarea que van a realizar. Pensamos que en esta fase de la sesión explicar los propósitos de la misma, relacionar contenidos dados con los que se van a presentar en esa sesión, darle cierta funcionalidad a los aprendizajes a partir de una explicación general de las tareas que se van a realizar y comprobar que el alumnado comienza la clase sabiendo el qué, el porqué y el para qué de lo que va a aprender, son signos de calidad en el proceso de enseñanza.

Como ya hemos comentado, el análisis del discurso se hace de manera individual y grupal, por lo que existen instrumentos para registrar datos de un profesor o profesora (Tablas 15 y 16), o para hacer un análisis comparativo de todo el profesorado participante en la investigación (Tablas 17 y 18), y poder valorar así la calidad de la información que el profesorado da en esta fase de la sesión. Las dos tablas siguientes registran un ejemplo de la información del discurso de un profesor en la fase del inicio de la sesión.

INICIO DE LA SESIÓN	Frecuencia	Sí	No	Situación	Sí	No
	Existe discurso docente	x		Todo el grupo	x	
				Pequeño grupo	x	
				Individual	x	
Contenido de la información					Sí	No
Explica los propósitos de la sesión						x
Relaciona el contenido de la sesión que se va a realizar con sesiones anteriores					x	
Describe las tareas o tipo de tareas que se van a hacer durante la clase						x
Se asegura de que los alumnos y alumnas han comprendido las explicaciones						x
Otra...						

Tabla 15. Instrumento que permite la recogida de datos individual referida al discurso docente en el *inicio de la sesión*.

En concreto, la tabla 15 refleja los datos de un profesor al que se le está analizando el discurso. En un primer momento se registra la existencia de discurso por parte del docente y la manera de interaccionar con el alumnado (utiliza las tres posibles situaciones). Finalmente, se señala el contenido de la información, que en este caso, solo se refiere a la relación entre los contenidos de la sesión que se va a iniciar y los de sesiones anteriores, ignorando otros contenidos que asociamos a un discurso de calidad.

INICIO DE LA SESIÓN				
SITUACIÓN	N	%	T	%
Información a todo el grupo	1	14,29	0:00:11	7,97
Información a pequeño grupo	3	42,86	0:00:09	6,52
Información individual	1	14,29	0:01:41	73,19
En blanco	2	28,57	0:00:17	12,32
Total	7	100%	0:02:18	100%
CONTENIDO DE LA INFORMACIÓN	N	%	T	%
Organización de la tarea	1	14,29	0:00:03	2,17
Vinculación con otra tarea	1	14,29	0:00:11	7,97
Irrelevante	5	71,43	0:02:04	89,86
Total	7	100%	0:02:18	100%

Tabla 16. Instrumento que permite la recogida categorizada de datos individual (tiempo y frecuencia) referida al discurso docente en el *inicio de la sesión*.

La tabla 16 vuelve a registrar la situación en la que el profesorado interacciona y el contenido de la información, permitiendo matizar más a través del análisis de la frecuencia (N) y la duración (T) del contenido de la información, utilizando las categorías del Sistema propuesto para el análisis del discurso. En concreto, el discurso de este profesor tiene como finalidades la organización de la tarea y la vinculación con otras tareas, que como ya habíamos visto en la tabla anterior, eran de la última sesión realizada.

INICIO DE LA SESIÓN								
Situación	Grab. 1	Grab. 2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5	...resto de prof.	% Media Abs	% Media Relat.
Todo el grupo	-	Sí	Sí	Sí	-			
Pequeño grupo	-	Sí	NO	NO	-			
Individual	-	Sí	Sí	Sí	-			
Contenido de la información	Grab. 1	Grab. 2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5			
Explica los propósitos de la sesión.	-	NO	SÍ	SÍ	-			
Relaciona el contenido de la sesión que se va a realizar con sesiones anteriores.	-	Sí	NO	SÍ	-			
Describe las tareas o tipo de tareas que se van a hacer durante la sesión.	-	NO	SÍ	NO	-			

Se asegura de que el alumnado ha comprendido las explicaciones.	-	NO	NO	NO	-			
Otra....	-	-	-	-	-			

Tabla 17: Instrumento que permite tener una información comparativa y global referida al discurso docente en el inicio de la sesión.

De la misma manera, el instrumento recogido en la tabla 17, variación de la tabla 15, nos permite reunir la información de varios o de todo el profesorado participante, y plasmar unos datos que a primera vista nos informan de cada docente en particular y nos permiten la comparación con el otro profesorado y con el valor medio de todos los docentes.

El ejemplo que se presenta en la tabla 18 (variación de la tabla 16) nos indica el porcentaje referente a la frecuencia con la que el profesorado participante utiliza una u otra categoría en su discurso en la fase de inicio de la sesión. Las dos columnas finales de la derecha se introducen en el instrumento para recoger la media en datos absolutos y relativos, al comprobar que existe un índice de profesorado que no realiza la fase de inicio de la sesión, por lo que solo con los datos absolutos podría falsearse la realidad de la calidad del discurso del profesorado que sí realiza esta fase.

En concreto, como se comentará en el Capítulo siguiente de *Resultados, análisis y discusión*, los datos que se han utilizado en esta fase inicial para el análisis, son datos relativos, es decir, datos en función del profesorado que sí transmite alguna información en esta fase.

Como se observa, la tabla 18 es un ejemplo que recoge la frecuencia de intervenciones, pero igualmente, como ya hemos comentado, existe otra con la duración de las intervenciones de todo el profesorado. En el ejemplo se aprecia como en la grabación 3, la profesora tiene un discurso bastante más adecuado a las finalidades de la fase de *inicio de la sesión* que sus compañeros, atendiendo contenidos categorizados que estarían incluidos en un discurso de calidad.

INICIO DE LA SESIÓN (... el % DE LA FRECUENCIA utilizado en sus intervenciones cuando se dirigen a... situación/ contenido de la información)								
Situación	Grab. 1	Grab. 2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5	...resto de prof.	Media Abs.	Media Relat.
Todo el grupo	-	14,3	87,10	70	-	-		
Pequeño grupo	-	42,9	-	-	-	-		
Individual	-	14,3	12,90	30	-	-		
Contenido de la información	Grab. 1	Grab. 2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5			
Propósito de la tarea	-	-	-	-	-	-		
Objetivo de la tarea	-	-	3,23	-	-	-		
Descripción de la tarea	-	-	9,68	-	-	-		
Organización de la tarea	-	14,3	3,23	20	-	-		
Funcionalidad de la tarea	-	-	3,23	-	-	-		
Vinculación con otra tarea	-	14,3	3,23	10	-	-		
Errores más frecuentes	-	-	3,23	-	-	-		
... resto de categorías	-	-	-	-	-	-	-	
Otros datos								
Contenido relevante	-	28,6	93,55	90	-	-		
Contenido irrelevante	-	71,4	6,45	10	-	-		

Tabla 18: Instrumento que permite tener una información categorizada, comparativa y global (frecuencia) referida al discurso docente en el *inicio de la sesión*.

4.3.1.2.3. Instrumentos para registrar el discurso docente en el desarrollo de la sesión

El tercer grupo de instrumentos recoge la información obtenida de la fase de *desarrollo de la sesión* referida a la *presentación, conducción y evaluación* de cada una de las tareas propuestas.

Presentamos dos instrumentos, el primero (tabla 19) ha sido utilizado para categorizar y recoger los datos individuales del discurso de cada docente participante. El segundo refleja una información de todo el profesorado (tabla 20). El primer instrumento al que nos hemos referido, se presenta en la siguiente página, y corresponde con el que hemos utilizado para registrar y analizar los datos de las fases de presentación, conducción y evaluación de la tarea, dentro del *desarrollo de la sesión*. Para ello, se recogen los datos de cada una de las fases de la tarea (presentación – conducción – evaluación). Estos datos se refieren a la situación en la que el docente ha transmitido la información, al contenido de la misma y a la duración.

Dentro de cada fase y asociado a cada categoría, se registra el número de veces que se repite una categoría (N), así como el tiempo que dedica el docente a cada contenido categorizado (T). Tanto la frecuencia como la duración de las intervenciones docentes son reflejadas también en porcentajes que posteriormente darán una información bastante exhaustiva de las veces y el tiempo que cada profesor o profesora se refiere a uno de los contenidos categorizados, permitiendo el análisis comparativo del tipo de información que da el profesorado. Finalmente también se registran los porcentajes del discurso que cada docente tiene en cada fase, siendo en este caso la sesión el 100%.

DESARROLLO DE LA SESIÓN	PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS				CONDUCCIÓN DE LAS TAREAS				EVALUACIÓN DE LAS TAREAS			
SITUACIÓN	N	%	T	%	N	%	T	%	N	%	T	%
Información a todo el grupo	101	22,80	0:10:13	29,32	31	7	0:03:15	9,33	13	2,93	0:01:12	3,44
Información a pequeño grupo	6	1,35	0:00:18	0,86	97	21,90	0:08:22	24,01	-	-	0:00:00	-
Información individual	34	7,67	0:02:15	6,46	146	32,96	0:06:27	18,51	1	0,23	0:00:04	0,19
Total	141	31,83%	0:12:46	36,63%	274	61,85%	0:18:04	51,84%	14	3,16%	0:01:16	3,63%
CONTENIDO DE LA INFORMACIÓN	N	%	T	%	N	%	T	%	N	%	T	%
Propósito de la tarea	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Objetivo de la tarea	1	0,23	0:00:06	0,29	-	-	-	-	-	-	-	-
Descripción de la tarea	11	2,48	0:02:03	5,88	3	0,68	0:00:24	1,15	-	-	-	-
Organización de la tarea	26	5,87	0:03:12	9,18	79	17,83	0:05:38	16,16	3	0,68	0:00:24	1,15
Funcionalidad de la tarea	5	1,13	0:00:31	1,48	-	-	-	-	-	-	-	-
Demostración de la tarea	4	0,90	0:00:35	1,67	3	0,68	0:00:06	0,29	-	-	-	-
Vinculación con otra tarea	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Errores más frecuentes	1	0,23	0:00:09	0,43	-	-	-	-	-	-	-	-
Información errónea	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Medidas de seguridad	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Técnico-táctico	10	2,26	0:00:53	2,53	8	1,81	0:00:56	2,68	-	-	-	-
Reglamentario	4	0,90	0:00:21	1,00	19	4,29	0:01:02	2,97	-	-	-	-
Pregunta sobre tarea	40	9,03	0:02:23	6,84	74	16,70	0:03:45	10,76	5	1,13	0:00:28	1,34
Adaptación de la tarea	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Variación de la tarea	1	0,23	0:00:03	0,14	9	2,03	0:01:32	4,40	-	-	-	-
Planteamiento de una tarea alternativa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Reiteración de algún aspecto de la tarea	1	0,23	0:00:11	0,53	17	3,84	0:01:41	4,83	-	-	-	-
Ofrecimiento de soluciones	1	0,23	0:00:03	0,14	6	1,35	0:00:33	1,58	4	0,90	0:00:11	0,53
Explicación de errores	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Indicación de errores	1	0,23	0:00:03	0,14	6	1,35	0:00:22	1,05	1	0,23	0:00:09	0,43
Motivación-empuje	-	-	-	-	13	2,93	0:00:34	1,63	-	-	-	-
Motivación-reto	-	-	-	-	1	0,23	0:00:01	0,05	-	-	-	-
Motivación-alaba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Censura	21	4,74	0:01:46	5,07	22	4,97	0:01:05	3,11	1	0,23	0:00:04	0,19
Evaluación de las tareas	14	3,16	0:00:27	1,29	14	3,16	0:00:25	1,20	-	-	-	-
Total	141	31,83%	0:12:46	36,63%	274	61,85%	0:18:04	51,84%	14	3,16%	0:01:16	3,63%
OTROS DATOS GLOBALES DE LA FASE DE DESARROLLO												
	N	%	T	%								
Contenido relevante	429	96,8	0:32:06	92,1								
Contenido irrelevante	14	3,16	0:02:45	7,89								
Total	443	100%	0:34:51	100%								

Tabla 19: Instrumento que permite la recogida de datos individual referida al discurso docente en las fases de *presentación, conducción y evaluación de las tareas* (N= frecuencia; T= tiempo, duración de la intervención).

A modo ilustrativo, si nos fijamos en el ejemplo puesto en la tabla 19, concretamente en la categoría de *organización de la tarea*, podemos ver que este docente utiliza en todas las fases dicha categoría, y que junto con la *pregunta sobre la tarea*, presenta unos valores bastante elevados con respecto a la utilización de los otros contenidos categorizados en su discurso. Estos datos junto con otros relativos a los contenidos más o menos utilizados, nos dan una información individual de distintos aspectos relacionados con el discurso (a qué le da más importancia el docente, qué contenidos utiliza más dependiendo de la fase, cuáles no utiliza, qué relación existe entre el tiempo y la frecuencia de las intervenciones referidas a una misma categoría...)

El segundo instrumento recoge los datos porcentuales de todo el profesorado en cada una de las fases de la tarea, relativos a la frecuencia y duración de sus intervenciones, en la misma línea y con idéntica finalidad que en el caso de los instrumentos ya presentados de las fases de inicio y final de la sesión. En concreto, el ejemplo que mostramos en la tabla 20 nos ha permitido realizar uno de los análisis comparativos hechos en esta fase de *desarrollo de la sesión*, dentro de la fase de presentación de las tareas, y referido al tiempo utilizado por los docentes en sus intervenciones.

Aunque el ejemplo se refiera al tiempo que dedica el docente a cada contenido categorizado durante la *fase de presentación*, en la investigación hemos utilizado dos instrumentos para cada fase de la tarea. En uno se registra el porcentaje del tiempo utilizado en las intervenciones por el docente, y en el otro, el porcentaje de la frecuencia con la que aparecen los distintos contenidos categorizados, referidos, en ambos casos, a la situación y al contenido de la información.

Como puede suponerse este tipo de instrumentos permiten un análisis comparativo de los resultados del profesorado implicado en la investigación, aunque sea necesario en el análisis comparativo manejar datos absolutos (de todo el profesorado) y relativos, al igual que explicábamos para la fase del inicio de la sesión. En este caso todo el profesorado interviene en esta fase de *desarrollo de la sesión*, pero no todos lo hacen en todas las fases de la tarea (presentación, conducción y evaluación), ni utilizan por igual en sus discursos el mismo tipo de contenidos categorizados.

DESARROLLO DE LA SESIÓN (Presentación de las tareas) (...% DEL TIEMPO utilizado en sus intervenciones cuando se dirigen a... situación/contenido de la información)										
Situación	Grab. 1	Grab. 2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5	Grab. 6	Grab. 7	Resto prof.	% Media Absol.	% Media Relat.
Todo el grupo	80,04	56,36	31,05	83,69	60,13	74,89	99,79			
Pequeño grupo	2,35	13,28	32,38	3,16	8,73	1,49				
Individual	17,64	30,36	36,56	13,15	31,15	23,65	0,21			
Contenido de la información	Grab. 1	Grab. 2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5	Grab. 6	Grab. 7			
Propósito de la tarea	-	-	-	-	-	-	-			
Objetivo de la tarea	0,79	1,08	-	-	-	-	6,17			
Descripción de la tarea	16,05	13,83	29,44	16,01	20,64	42,37	12,79			
Organización de la tarea	25,06	58,53	30,41	34,63	60,72	28,58	33,20			
Funcionalidad de la tarea	4,04	-	0,64	7,80	-	-	2,07			
Demostración de la tarea	4,56	-	-	7,50	-	17,23	25,99			
Vinculación con otra tarea		1,08	-	-	-	-	0,41			
Errores más frecuentes	1,17	2,17	-	0,71	-	-	1,65			
Información errónea	-	-	-	-	-	-	-			
Medidas de seguridad	-	-	-	0,57	0,79	-	-			
Técnico-táctico	6,91	3,25	8,73	18,76	-	2,47	2,69			
Reglamentario	2,73		5,51	0,71	7,94		2,27			
Pregunta sobre tarea	18,67	0,56	1,61	-	0,59	1,49	0,83			
Adaptación de la tarea	-	-	-	-	-	2,95	-			
Variación de la tarea	0,38	0,56	-	-	-	-	2,69			
Planteamiento de tarea alternativa	-	-	1,61	-	-	-	-			
Reiteración de algún aspecto de la t.	1,45	4,61	4,87	1,01	-	-	4,13			
Ofrecimiento de soluciones	0,38	6,22	-	7,36	1,00	-	0,21			
Explicación de errores	-	-	-	-	-	-	-			
Indicación de errores	0,38	-	-	0,13	-	-	-			
Motivación-empuje	-	5,69	-	1,01	0,40	-	-			
Motivación-reto	-	-	14,56	2,02	-	-	3,10			
Motivación-alaba	-	-	-	-	-	-	-			
Censura	13,84	1,64	2,57	1,58	7,13	4,93	0,62			
Evaluación de las tareas	3,52	0,81	-	0,13	-	-	1,24			

Tabla 20: Instrumento que permite tener una información comparativa del discurso del profesorado en la fase de presentación de las tareas, con relación al tiempo empleado (T).

4.3.1.2.4. Instrumentos para registrar el discurso docente en el final de la sesión

Las características del contenido de la información del *final de la sesión* se registran utilizando los mismos modelos que para el inicio de la sesión, aunque variando los indicadores relativos al contenido de la información que, desde nuestro punto de vista, es preciso que aparezcan dentro del discurso que da el profesorado en esta fase. También se analiza el contenido real de la información y la situación en la que el profesorado se dirige al alumnado en esta fase, valorando la frecuencia (N) y la duración (T) de las informaciones que da el docente.

El *final de la sesión* coincidiría con el momento en el que finaliza la última tarea y el profesorado reúne al alumnado para comentar aspectos de la sesión desarrollada: qué hemos aprendido, para qué nos sirve, qué ha sido lo más difícil y lo más fácil, por qué hemos tenido determinados comportamientos – correctos o incorrectos -, cuáles serían los puntos claves relacionados con lo aprendido en la sesión de hoy...

A continuación se exponen las hojas de registro en las que los ítems se refieren a aspectos relacionados con una enseñanza de calidad en el *final de la sesión*: la reflexión con el alumnado para identificar lo aprendido en la sesión y su funcionalidad, las dificultades más significativas en los aprendizajes realizados o la evaluación de la actitud del alumnado en la clase se encuentran recogidos en dicho instrumento. En este caso, el docente de la tabla 21 y 22 no realiza la fase del *final de la sesión*, por lo que el registro de su discurso se reduce a reflejar que “no existe discurso docente”, y las casillas referidas al contenido de la información y a la situación en la que interacciona aparecen en blanco en ambos casos.

Como veremos en el análisis posterior del discurso, aunque nos parezca imprescindible que exista un discurso en el que se recojan aspectos como los que hemos comentado de reflexión, funcionalidad, mayores dificultades, etc., en bastantes ocasiones el profesorado no realiza esta fase de la sesión, terminando la clase cuando finaliza la última tarea, motivo por el que hemos querido reflejarlo como ejemplo en esta presentación de los instrumentos que estamos realizando, aunque no se ilustre la tabla con datos como se realizó en los instrumentos utilizados en el *inicio de la sesión*.

FINAL DE LA SESIÓN	Frecuencia	Sí	No	Situación	Sí	No
	Existe discurso docente		x	Todo el grupo		
				Pequeño grupo		
				Individual		
Contenido de la información					Sí	No
Ayuda a identificar los aprendizajes o mejoras producidas durante la sesión						
Señala puntos débiles del aprendizaje en los que habrá que prestar mayor atención en la siguiente sesión.						
Plantea posibilidades de utilizar los aprendizajes realizados en situaciones nuevas						
Felicita o motiva al alumnado por el trabajo realizado						
Regaña al alumnado por adoptar actitudes o conductas poco positivas durante la sesión						
Organiza la recogida del material utilizado						

Tabla 21: Instrumento que permite la recogida de datos individual referida al discurso docente del *final de la sesión*.

FINAL DE LA SESIÓN				
SITUACIÓN	N	%	T	%
Información a todo el grupo				
Información a pequeño grupo				
Información individual				
Total		100%		100%
CONTENIDO DE LA INFORMACIÓN	N	%	T	%
Total		100%		100%

Tabla 22: Instrumento que permite la recogida categorizada de datos individual (tiempo y frecuencia) referida al discurso docente del *final de la sesión*

Como ocurría en el inicio de la sesión, esta segunda tabla (22) recoge los datos porcentuales de frecuencia y duración de las intervenciones, referidos a la situación en la que interacciona el docente y al contenido de la información categorizado según el Sistema de Categorías propuesto.

También, para registrar el discurso del *final de la sesión* de algunos o de todo el profesorado participante, al igual que se realizaba en el *inicio de la sesión*, se elaboraron los instrumentos de las tablas 23 y 24 que recogen los datos que posibilitan el análisis comparativo.

FINAL DE SESIÓN								
Situación	Grab. 1	Grab. 2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5	Resto de prof.	% Media Abs	% Media Relat.
Todo el grupo	-	-	Sí	Sí	Sí			
Pequeño grupo	-	-	Sí	No	No			
Individual	-	-	Sí	Sí	Sí			
Contenido de la información	Grab. 1	Grab. 2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5			
Ayuda a identificar los aprendizajes o mejoras producidas durante la sesión.	-	-	No	No	No			
Señala puntos débiles del aprendizaje en los que habrá que prestar mayor atención en la siguiente sesión.	-	-	No	No	No			
Plantea las posibilidades de utilizar los aprendizajes realizados en situaciones nuevas.	-	-	No	No	No			
Felicita o motiva al alumnado por el trabajo realizado.	-	-	No	Sí	No			
Regaña al alumnado por haber adoptado actitudes o conductas poco positivas durante la sesión.	-	-	No	No	No			
Organiza recogida de material	-	-	Sí	Sí	Sí			
Otra....	-	-	-	-	-			

Tabla 23: Instrumento que permite tener una información comparativa y global referida al discurso docente del *final de la sesión*

Al igual que ocurre en el *inicio de la sesión*, se vuelcan los datos del discurso docente del profesorado recogidos en las hojas de registro individual. Si en ellas aparece que sí ha dado la información en su discurso se registrará poniendo un Sí (caso del Prof. 3 de la tabla 23); si no la dio aparecerá un No (situación de pequeño grupo del prof.4 en la tabla 23) y si no ha realizado el *final de la sesión* y directamente ha terminado la misma aparecerá (-), como en el caso de los profesores 1 y 2 en la misma tabla).

Asimismo la tabla 24 recoge el porcentaje de la duración de sus intervenciones, es decir, lo que cada categoría ha sido utilizada en el discurso. En este caso es de duración, pero igualmente, está realizado para la frecuencia. Como sucedía en la primera tabla, si no ha utilizado una situación o un contenido específico durante su discurso, aparecerá (-).

El mismo comentario que hicimos para el inicio de la sesión referido a las dos columnas finales de la derecha pertenecientes a los datos absolutos y relativos, también es válido en este caso al comprobar que existe un índice de profesorado que no realiza la fase de final de la sesión, y que solo con los datos absolutos podría falsearse la realidad de la calidad del discurso del profesorado que sí realiza esta fase.

FINAL DE LA SESIÓN								
(... el % DEL TIEMPO utilizado en sus intervenciones cuando se dirigen a... situación/ contenido de la información)								
Situación	Grab. 1	Grab. 2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5	resto de prof.	% Media Abs	%Media Relat.
Todo el grupo	-	-	29,85	88,89	22,55			
Pequeño grupo	-	-	4,48	-	-			
Individual	-	-	65,67	11,11	77,45			
Contenido de la información	Grab. 1	Grab. 2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5			
Propósito de la tarea	-	-	-	-	-			
Organización de la tarea	-	-	56,72	77,78	93,14			
Reiteración de algún aspecto de la tarea	-	-	2,99	-	-			
Ofrecimiento de soluciones	-	-	-	-	-			
Motivación-empuje	-	-	1,49	-	-			
...resto de categorías	-	-	-	-	-			
Otros datos								
Contenido relevante	-	-	70,16	88,89	97,06			
Contenido irrelevante	-	-	29,85	11,11	2,94			

Tabla 24: Instrumento que permite tener una información categorizada, comparativa y global (tiempo) referida al discurso docente del *final de la sesión*

Hasta aquí la presentación de los instrumentos que hemos utilizado para registrar los datos obtenidos del análisis de las transcripciones de los discursos del profesorado participante.

4.3.1.2.5. Instrumento que recoge datos cualitativos sobre el discurso del docente

En el momento de la grabación también se recabaron más datos sobre el discurso del docente observado, que se recogieron en la ficha de la tabla 25. A partir de la observación de la clase y la actuación del docente y del alumnado, después de terminar la grabación anotábamos en esta ficha comentarios relacionados con el desarrollo de la sesión, como se puede comprobar en la tabla 25. En algunas ocasiones en este instrumento también se recogían opiniones relacionadas con el contexto y/o el diálogo que en algún momento podíamos tener al final de la grabación con el docente. Este análisis ayudó a completar la información más cuantitativa obtenida de la observación sistemática, al explicar o matizar el contenido.

COMENTARIOS CUALITATIVOS SOBRE EL PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DE LAS TAREAS	
<i>Código transcripción: 18</i>	<i>Nº de tareas realizadas en la sesión: 8</i>
<i>Modalidad deportiva: VOLEIBOL</i>	<i>Situación de la sesión en la unidad didáctica: 11</i>
INICIO DE LA SESIÓN	
<p>El profesor no ha explicado los propósitos de la sesión que va a desarrollar. Lo único que comenta es que van a jugar un tres contra tres durante la sesión, en la que se van a repasar contenidos desarrollados hasta ahora en la Unidad didáctica, transmitiendo además que esa tarea es de evaluación.</p> <p>En cuanto a una breve descripción de las tareas que se van a realizar durante la sesión, la única información que da es la ya comentada de <i>"jugaremos de tres en tres todo el rato, pero ya con vistas al examen"</i>, aunque más bien es la organización lo que se mantiene, porque las tareas sí van cambiando.</p>	
DESARROLLO DE LA SESIÓN	
<p>Presentación de las tareas.</p> <p>De las dieciocho intervenciones relacionadas con la <i>presentación de las tareas</i> a lo largo de la sesión, en la misma línea de la presentación de la sesión, no existe ninguna información referente ni al propósito, ni al objetivo de la tarea, ni a la funcionalidad de la misma, reduciendo el contenido de la información a la descripción de la tarea (33,33% de sus intervenciones) en relación a lo que hay que hacer, y a la organización o censura (16,67% en ambos casos). Es muy probable que sean tareas que el alumnado ha realizado anteriormente en clases previas, ya que el profesor da una información más bien escasa de lo que hay que hacer y los alumnos la realizan.</p> <p>Como ya se refleja también en los datos cuantitativos de la transcripción, solo hay dos ocasiones en las que se motive al alumnado hacia la realización de la tarea.</p>	
<p>Conducción de las tareas.</p> <p>En la conducción de las tareas, podemos decir que el profesor observa la realización pero no interviene prácticamente en la conducción hasta la séptima tarea. Hasta ésta, el profesor presenta, organiza, pero no da ningún conocimiento de resultados al alumnado, interviniendo muy poco. La mayoría de los casos que se reflejan en los datos cuantitativos en cuanto a cuestiones relacionadas con la organización de la tarea (19,35%) son de las seis primeras, mientras que el resto de las categorías están relacionadas con la séptima tarea, de alguna manera normal, porque es una tarea que se desarrolla durante 20 minutos y de alguna forma es síntesis.</p> <p>Así, aparecen categorías como la valoración de la tarea (17,20%), lo reglamentario (11,83%) o el contenido relacionado con lo técnico-táctico (8,60).</p> <p>La valoración de la tarea se reduce a juicios de valor como "está bien"..., pero normalmente no lo acompaña ni con</p>	

explicación de errores ni con ofrecimiento de soluciones, aunque indica los errores en algún caso (5,38%).
Evaluación de las tareas. A lo largo de la sesión no se realiza ninguna evaluación de las tareas.
FINAL DE LA SESIÓN
En el final de la sesión, el profesor aprovecha la realización de estiramientos para informar al alumnado de la regla de la "retención" que hasta ahora no la estaban sancionando y a partir de la siguiente sesión sí lo van a hacer, al igual que otras reglas que ya sabían. Salvo ésta, no se dan otras informaciones como podrían ser las relacionadas con la identificación de los aprendizajes o mejoras que se han producido en la clase, las posibilidades de utilizar los aprendizajes en situaciones nuevas, felicitar o regañar por las actitudes del alumnado en la sesión, entre otras. En definitiva no existe ningún tipo de evaluación de la sesión, ni relacionada con aprendizajes, ni con actitudes.

Tabla 25: Modelo de ficha para recabar datos cualitativos sobre el discurso del docente observado.

En el Capítulo siguiente de la tesis aparecerán todos estos instrumentos que hemos ido explicando, utilizándolos para presentar y analizar los resultados.

4.3.2. La encuesta a través del cuestionario

La conveniencia, por una parte, de valorar la percepción de la realidad que tenían los implicados en esta investigación –alumnado y profesorado-, y por otra, la posibilidad de contrastar y complementar la información obtenida con la observación sistemática del discurso del profesorado en las sesiones grabadas, nos hizo decidimos por la utilización del cuestionario validado por el Grupo GIEEAFyD-UAM, que como comentábamos, nos permitiría recoger las opiniones y percepciones que un alto número de sujetos (alumnado) tenía sobre nuestro objeto de estudio, así como la percepción de los protagonistas directos de la investigación (profesorado).

Decidimos utilizar el cuestionario solicitando sinceridad en las respuestas, e introduciendo algunas preguntas con las que valorar a través de la comparación de las respuestas dadas, la fiabilidad y la validez de las mismas. Aun así, se sopesó el riesgo que supone su utilización en cuanto a la tendencia que los sujetos tienen a contestar atendiendo a la deseabilidad social, en detrimento de su verdadera percepción sobre el tema que se les pregunta,

El cuestionario dirigido al profesorado de Educación Física que había sido observado en las sesiones de enseñanza deportiva, perseguía conocer la percepción que los docentes tenían de su labor docente referida a los procesos de comunicación verbal que establecen con el alumnado en el día a día de las clases. Asimismo, el cuestionario aplicado a las alumnas y los alumnos al que estos docentes daban clase de este contenido, y que en su gran mayoría coincidían con el alumnado de las sesiones observadas, intentaba obtener información sobre la percepción que el alumnado tenía de las características y el tipo de información verbal que su profesora o profesor les daba en el

transcurso de la fase de desarrollo de la sesión, en la presentación, conducción y evaluación de las tareas.

Las preguntas estructuradas que se incluyeron en ambos cuestionarios se planteaban en el del profesorado en forma dicotómica, de elección múltiple y de escala, y en el del alumnado solo de tipo de elección múltiple y de escala. Tanto los cuestionarios al profesorado como los que se realizaron a las alumnas y los alumnos se pasaban una vez que se había grabado la sesión, con el fin de no mediatizar el comportamiento del profesorado en la grabación de la sesión al conocer de antemano nuestros puntos de interés relacionados con su discurso docente.

En el cuestionario del alumnado las preguntas giraban en torno a si antes de hacer una tarea, o en el momento de hacerse, o cuando se ha terminado, el profesorado, por ejemplo, explica para qué sirve la tarea, o habla con el alumnado para acordar unos aspectos en los que se tiene que fijar más, o indica los errores que la mayoría del alumnado ha cometido durante la realización de la tarea, pudiendo recoger la percepción que el propio alumnado tenía de la actuación de su profesora o profesor. En este cuestionario se tuvo especial atención a las edades y la capacidad de comprensión del alumnado al que iba dirigido.

En cuanto al cuestionario del profesorado, las preguntas versaban en torno a los mismos aspectos que en el del alumnado, pero en este caso se valoraba la percepción que las profesoras y profesores tenían del discurso que realizaban en cada una de las fases de la tarea. En el anexo 2 se incluyen los cuestionarios.

4.3.2.1. La encuesta al profesorado

En una primera parte del cuestionario (anexo 2) se recababan datos de filiación del profesorado que iba a cumplimentar el cuestionario, y que posteriormente permitirían la obtención de datos referidos a diferentes variables como los años de experiencia, la Etapa en la que desarrollaba su labor docente y el sexo (ítems 1-4).

Nuestro interés por la percepción que el profesorado tenía de su labor docente se centraba exclusivamente dentro de la fase de *desarrollo de la sesión*, en las fases del ciclo de la tarea: presentación (ítems 5-10), conducción (11-26) y evaluación de la tarea (27-35). Para ello no solo se les preguntaba sobre si lo hacía o no, sino que existían ítems relacionados con una serie de matices vinculados al contenido y la calidad que entendemos tiene que tener el discurso docente.

El primer bloque de ítems (5-10) se planteaba en forma de escala, y buscaba recabar información sobre la percepción que las profesoras y profesores tenían de las presentaciones de las tareas que realizan ("*Cuando en la clase de Educación Física planteas una tarea nueva, antes de empezar a hacerla, con qué frecuencia...*"), a través de matices que creemos que son imprescindibles para considerar un discurso de calidad durante esta fase: la

explicación de los objetivos de la tarea, su funcionalidad, sus puntos importantes o los errores más frecuentes, entre otros:

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
5... explicas los objetivos de la actividad.	1	2	3	4
6... explicas para qué sirve la actividad, por qué es bueno hacerla.	1	2	3	4
7... animas al alumnado para que se esfuerce por hacerla bien.	1	2	3	4
8... indicas los errores más frecuentes que se pueden cometer.	1	2	3	4
9... te aseguras de que el alumnado ha entendido bien lo que hay que hacer.	1	2	3	4
10... resaltas los aspectos más importantes de la actividad.	1	2	3	4

El segundo bloque (ítems 11-26) combinaba preguntas en forma de elección múltiple y dicotómica, e intentaba obtener información sobre la percepción que el profesorado tenía de la forma en la que daba la información al alumnado durante la conducción de la tarea:

- a. *Cuando estás dando la clase de Educación Física y, durante la realización de una tarea, tienes que dar una información de carácter general o decir algo sobre el desarrollo de la tarea (corregir errores, animar, estimular...) que se está realizando, ¿de qué forma sueles hacerlo? (ítem 11)*
- b. *En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una tarea,... (ítems 12-21)*
- c. *Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una tarea porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes con respecto a las otras?(ítems 22-26):*

- ☐ Preguntarle cosas para saber si ha entendido bien lo que tiene que hacer. (1)
- ☐ Indicarle qué tiene que hacer para hacerlo bien. (2)
- ☐ Animarle para que no se desanime por los errores. (3)
- ☐ Animarle recordándole lo que ha mejorado hasta ahora. (4)
- ☐ Decirle por qué motivo está cometiendo los errores. (5)
- ☐ Ayudarle a que identifique la causa de sus errores. (6)
- ☐ Decirle en qué aspectos de la tarea tiene que poner la mayor atención. (7)
- ☐ Llamarle la atención públicamente cuando ves que lo hace mal. (8)
- ☐ Ponerle otra actividad más fácil cuando ves que no le sale lo que tiene que hacer. (9)
- ☐ Hacerle preguntas para que descubra cómo tiene que hacerlo. (10)

Para ello, como se observa en los enunciados anteriores nos centramos en el *feedback* que da al alumnado, intentando matizar aspectos

fundamentales de lo que consideramos un discurso de calidad referido a la conducción de las tareas, como se muestra en el ejemplo anterior de los ítems 22-26, en el que tenían que marcar hasta cinco formas de proceder

Finalmente, el último bloque (ítems 27-35) estaba claramente relacionado con la evaluación de la tarea, con su realización (*Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una tarea, antes de pasar a la siguiente tarea,...*), y de nuevo, con matices que entendemos debe tener un discurso de calidad relacionado con esta fase del ciclo de la tarea:

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
27. ... dices al alumnado si las cosas les han salido bien.	1	2	3	4
28. ... dices al alumnado si las cosas no les han salido bien.	1	2	3	4
29. ... preguntas a los alumnos y alumnas por los problemas que han tenido para hacer la actividad.	1	2	3	4
30. ... indicas los errores que ha cometido la mayoría de alumnado.	1	2	3	4
31. ... dices por qué motivo se siguen cometiendo algunos errores.	1	2	3	4
32. ... animas al alumnado recordando lo que ha mejorado hasta ahora.	1	2	3	4
33. ... felicitas a los alumnos y alumnas que han trabajado bien	1	2	3	4
34. ... llamas la atención a los alumnos y alumnas que no han tenido una buena actitud de trabajo.	1	2	3	4
35. ... haces pensar al alumnado sobre los aspectos más importantes de la actividad que se acaba de realizar.	1	2	3	4

4.3.2.2. La encuesta al alumnado

En este caso y como ya hemos comentado nuestro interés se centraba en la percepción que el alumnado tenía sobre la información que el profesorado le suministraba en las sesiones de enseñanza deportiva, en el momento que le presenta la tarea que va a realizar, durante el tiempo que la está realizando, o cuando termina de hacer la tarea y va a pasar a una nueva.

El cuestionario (anexo 2) comienza con preguntas con las que obtener datos de filiación –edad, curso y sexo – (ítems 1-3) y posteriormente se estructura en tres bloques relacionados directamente con la valoración que el alumnado hace del discurso docente durante la fase de *desarrollo de la sesión*. En los tres casos, volvemos a basar los ítems en lo que entendemos sería un discurso de calidad, a través de preguntas en forma de escala de opinión y de elección múltiple.

Así, como se puede ver en el bloque del cuestionario que se centra en la percepción que tiene el alumnado de la información que le da su profesor o profesora dentro de la fase de *presentación de la tarea*, (*Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una tarea nueva, antes de empezar a hacer la tarea el profesor o profesora ...*), los ítems propuestos (ítems 4-10), se refieren a matices relacionados con la información sobre los objetivos de la actividad,

su funcionalidad, la claridad de la información con relación a cómo se realiza, sus aspectos más importantes o la atención a los errores que son más frecuentes de cometer en la realización de la tarea:

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
... nos indica los objetivos de la actividad (qué tenemos que conseguir).	1	2	3	4
... nos explica para qué sirve la actividad, por qué es bueno hacerla.	1	2	3	4
... nos explica claramente las actividades que tenemos que hacer	1	2	3	4
... se asegura de que hemos entendido bien lo que hay que hacer.	1	2	3	4
... nos indica los errores más frecuentes que podemos cometer.	1	2	3	4
... resalta los aspectos más importantes de la actividad.	1	2	3	4
... nos anima para que nos esforcemos por hacerla bien.	1	2	3	4

El segundo bloque (ítems 11-26), incluye preguntas que posibilitan la recogida de datos sobre la percepción que tiene el alumnado del discurso del docente en la fase de *conducción de la tarea*. En la primera pregunta se intenta valorar la frecuencia con la que el alumnado percibe que el profesorado detiene la tarea para darles alguna información (*En la clase de Educación Física, cuando estamos haciendo las tareas...*) (ítem 11)

En el resto, la información que se quiere obtener está asociada a lo que el alumnado percibe en relación con el contenido del discurso, su finalidad, y su propósito. Presentamos de entre los tres bloques existentes en el cuestionario sobre este tema, el ejemplo de los ítems referidos a la percepción del alumnado cuando está realizando una tarea y su profesor o profesora le atiende individualmente (ítems 14-20):

- a. *Cuando en la clase de Educación Física estamos haciendo las tareas, y el profesor o profesora nos pide que dejemos de hacer un momento la tarea que estamos haciendo, suele ser sobre todo....* (ítems 12-13).

b. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una tarea, el profesor o profesora... (ítems 14-20.)

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
14. ... está pendiente de mí para ayudarme a corregir mis errores.	1	2	3	4
15. ... me trata amablemente cuando me dirijo a él porque no me están saliendo bien las cosas.	1	2	3	4
16. ... se dirige a mí cuando las cosas no me salen bien.	1	2	3	4
17. ... me hace preguntas para saber si he entendido bien lo que estoy haciendo.	1	2	3	4
18. ... me dice en qué aspectos de la tarea tengo que poner la mayor atención.	1	2	3	4
19. ... me hace pensar sobre lo que estoy haciendo y por qué debo hacerlo así.	1	2	3	4
20. ... me regaña cuando ve que lo estoy haciendo mal.	1	2	3	4

c. Cuando estoy realizando una tarea en la clase de Educación Física y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme ... (ítems 21-26)

Finalmente, en el tercer bloque (ítems 27-35) se les pregunta tanto por la frecuencia con la que el alumnado percibe que el profesorado les dice alguna cosa referida a la tarea realizada, (*Cuando hemos terminado de hacer una tarea, antes de pasar a la siguiente tarea, el profesor o profesora reúne a la clase para hacer comentarios sobre la tarea que se acaba de realizar...*), como por la finalidad de su intervención (*Al terminar de hacer una tarea, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para...*) (ítems 28-35), valorando de nuevo aspectos relacionados con puntos que entendemos importantes en un discurso de calidad referido a la *fase de evaluación de la tarea*.

El Capítulo siguiente en el que se presentan y analizan los datos, complementará en su redacción algunos detalles más de los instrumentos propuestos a lo largo de este Capítulo de Metodología, instrumentos que nos han permitido registrar y analizar en esta investigación los datos de tres fuentes de información. Una primera, referida a las características del discurso docente y al tipo de información que da el profesorado al alumnado en la fase interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje. La segunda está asociada a la percepción que el alumnado tiene sobre el proceso de comunicación en su interacción con el docente. Finalmente, la tercera fuente proviene de la percepción que el propio profesorado tiene de su discurso docente.

4.4. Tratamiento de los datos de la investigación

Las técnicas e instrumentos que hemos utilizado para la obtención de los datos de esta investigación han determinado el tratamiento de los mismos, tanto de los obtenidos del análisis de las transcripciones del discurso del profesorado, como de los que provienen de los cuestionarios relacionados con la percepción que alumnado y profesorado tienen de diferentes aspectos del discurso docente.

Es evidente que el tratamiento de datos en ambos casos es diferente. En concreto, los obtenidos de la observación de los procesos de comunicación que se desarrollaron en las sesiones de enseñanza deportiva grabadas, se han conseguido gracias al análisis de las transcripciones del discurso, utilizando el Sistema de Categorías explicado en este Capítulo.

Partiendo de los datos obtenidos del análisis de las transcripciones, hemos utilizado el programa Excel para el tratamiento de datos, realizando un análisis de frecuencia y de cronometraje, obteniendo datos individuales y comparativos entre los profesores y profesoras participantes. Dichos datos, recogidos en el anexo 3, se refieren a diferentes aspectos relacionados con el discurso docente en la sesión, las fases de la sesión (inicio, desarrollo y final) y las fases de la tarea en la fase de desarrollo de la sesión. También para la creación de gráficos y tablas hemos utilizado tanto el programa Excel como el Word.

En el caso de los cuestionarios, el tratamiento de datos se ha realizado con el programa estadístico SPSS 17.0 (SPSS Inc., Chicago, Illinois, USA). El tratamiento estadístico se ha centrado en la obtención de descriptivos básicos y se ha usado la *prueba T (t de Student)* y el ANOVA para atender las diferencias significativas entre variables (anexo 4).

Las variables utilizadas en el caso del cuestionario del profesorado han sido los años de experiencia, el género y la etapa educativa en la que el docente desarrolla su labor, variables con las que se han matizado los resultados obtenidos del tratamiento general de los datos. En los cuestionarios del alumnado, las variables han sido el género y el curso (tercer ciclo de E. Primaria, primer ciclo de E. Secundaria, segundo ciclo de E. Secundaria y 1º de bachillerato).

4.5. Previsión ética

De acuerdo con los criterios éticos que deben ser seguidos en este tipo de investigación solicitamos los permisos necesarios a la dirección de los centros educativos, al profesorado implicado, y a las madres y padres del alumnado que colaboró en la investigación.

La participación del alumnado ha sido voluntaria, y se aseguró en todo momento su anonimato y el uso de la información con fines exclusivamente

académicos. Como es obvio, el profesorado participa libremente en este estudio, y en todo momento se preserva su identidad a través de claves.

En un primer contacto con el equipo directivo del centro escolar se explica la investigación que se pretende llevar a cabo y los fines que la motivan, y se solicita la autorización para grabar las sesiones de clase y pasar los cuestionarios al alumnado.

Al profesorado se le ofrece toda la información sobre la investigación que sea posible y que no interfiera en su comportamiento en las sesiones de clase que vayan a ser grabadas. Posteriormente, se les informa del propósito específico de la investigación, así como del análisis que se ha hecho de su actuación, una vez terminado el proceso de análisis y habiendo redactado las conclusiones.

De la misma manera, al alumnado se le explica que es una investigación que se está realizando desde la Universidad Autónoma de Madrid con el objetivo de conocer su opinión sobre algunos aspectos relacionados con cómo da las clases su profesor o profesora para mejora de la Educación Física.

Capítulo 5

Resultados, análisis y discusión

5. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	179
5.1. Características del discurso docente y tipo de información que da el profesorado.....	185
5.1.1. Características del discurso en la sesión de clase.....	186
5.1.1.1. El discurso del profesorado de E. Primaria.....	186
5.1.1.2. El discurso del profesorado de E. Secundaria.....	188
5.1.1.3. Los discursos del profesorado de E. Primaria y E. Secundaria.....	190
5.1.2. Características del discurso en el inicio de la sesión.....	191
5.1.3. Características del discurso en el desarrollo de la sesión.....	196
5.1.3.1. La presentación de las tareas.....	199
5.1.3.2. La conducción de las tareas.....	205
5.1.3.3. La evaluación de las tareas.....	216
5.1.3.4. Síntesis de resultados de la fase de desarrollo de la sesión.....	222
5.1.4. Características del discurso en el final de la sesión.....	224
5.2. Percepción del alumnado sobre el discurso docente.....	229
5.2.1. Presentación de las tareas.....	230
5.2.2. Conducción de las tareas.....	234
5.2.2.1. La interacción del docente con el grupo.....	235
5.2.2.2. La interacción directa con un alumno o alumna.....	237
5.2.3. Evaluación de las tareas.....	245
5.3. Percepción del profesorado sobre el contenido de su discurso docente.....	252
5.3.1. Presentación de las tareas.....	253
5.3.2. Conducción de las tareas	257
5.3.3. Evaluación de las tareas.....	261
5.4. Relación entre la percepción que el profesorado tiene de su discurso y la realidad del mismo.....	266
5.4.1. Presentación de las tareas.....	268
5.4.2. Conducción de las tareas.....	269
5.4.3. Evaluación de las tareas.....	273
5.5. Relación entre la percepción que el alumnado tiene del discurso del profesorado y la realidad del mismo.....	276
5.5.1. Presentación de las tareas.....	276
5.5.2. Conducción de las tareas.....	278
5.5.3. Evaluación de las tareas.....	283

Resultados, análisis y discusión

En este Capítulo intentaremos plasmar los resultados obtenidos de la investigación. Para ello iremos asociando el análisis y la descripción de los resultados a cada uno de los objetivos que teníamos en el estudio y que exponemos a continuación:

- Determinar las características del discurso docente y el tipo de información que da el profesorado al alumnado en la fase interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Conocer la percepción que el alumnado tiene sobre el discurso del docente durante el desarrollo de las clases.
- Conocer la percepción que el profesorado tiene en torno al contenido de su discurso docente durante la presentación, conducción y evaluación de las tareas.
- Establecer la relación existente entre la percepción que el profesorado tiene sobre determinados aspectos de su discurso docente y la realidad de dicho discurso plasmada en las grabaciones audiovisuales de las sesiones de enseñanza deportiva.
- Establecer la relación existente entre la percepción que el alumnado tiene sobre determinados aspectos del discurso docente y la realidad de dicho discurso plasmada en las grabaciones audiovisuales de las sesiones de enseñanza deportiva.

En la primera parte del capítulo, expondremos los resultados relacionados con las características del discurso y el tipo de información que da el profesorado al alumnado en la fase interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje, dando respuesta al primer objetivo de la investigación de carácter eminentemente descriptivo:

Determinar las características del discurso docente y el tipo de información que da el profesorado al alumnado en la fase interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados que se recogen en esta primera parte pertenecen al análisis comparativo del discurso docente de todo el profesorado participante, análisis que hemos efectuado a partir de la observación sistemática de las sesiones de enseñanza deportiva y el posterior estudio de las transcripciones de los discursos. Para poder efectuar este análisis comparativo fue necesario

realizar, en primer lugar, un estudio individual del discurso de cada profesora o profesor participante.

Como ya comentamos en el capítulo anterior, para obtener las características del discurso docente y el tipo de información que da el profesorado se han utilizado dos tipos de fuentes. La primera, en la que se ha registrado el tipo de información que da el profesorado al alumnado en su interacción durante la sesión, completando esta información con la segunda fuente, basada en el análisis del contexto donde se desarrolla la sesión y en la información obtenida del diálogo con el docente.

El registro y el análisis de los datos se ha desarrollado desde la generalidad de la sesión hasta la especificidad que da la tarea como unidad de análisis, a través de tres niveles de concreción. De esta forma los resultados se presentan y analizan, en primer lugar, refiriéndonos a la sesión de clase, con el único objetivo de exponer un marco general en el que posteriormente profundizar en el análisis del discurso. Un segundo nivel de concreción presenta y analiza los resultados relacionados con el discurso que tiene lugar en las tres fases de la sesión de clase: inicio, desarrollo y final.

El tercer y último nivel de concreción en el que realmente se concentra la investigación realizada en esta tesis, muestra los resultados del análisis del discurso que el docente desarrolla en cada una de las fases del ciclo de la tarea: presentación, conducción y evaluación, dentro de la fase de desarrollo de la sesión.

Dicho análisis, como ya expusimos en el capítulo de metodología, se ha realizado valorando el contenido de la información y la situación en la que el profesorado se dirige al alumnado en el desarrollo de la sesión. En este caso, el análisis del contenido relevante del discurso se realiza:

- A través de la frecuencia con la que el docente utiliza cada uno de los contenidos categorizados.
- Contabilizando la duración de cada una de sus intervenciones con relación a la categoría estudiada.

Además, los datos que hemos obtenido del análisis de las transcripciones y de los comentarios recogidos, han sido tratados tanto en sentido absoluto como relativo, ya que en muchas ocasiones el análisis que se produce en sentido absoluto desvirtúa la realidad del discurso del profesorado que sí lo realiza. Lo que queremos decir es que en muchas ocasiones, los docentes que intervienen en una fase de la tarea son minoritarios. Por ejemplo, en la fase de evaluación, si analizáramos el discurso con datos absolutos, el análisis del discurso del profesorado que sí interviene en esta fase estaría totalmente distorsionado.

Así, para solventar este problema, utilizamos datos absolutos para referirnos a todo el profesorado participante, haya intervenido o no, pero analizamos también los datos relativos para reflejar las características y el tipo de discurso docente del profesorado que sí interviene en la fase que estamos analizando, ya sea de sesión o de tarea.

En la segunda parte del capítulo se da respuesta al segundo y tercer objetivo de la investigación:

- *Conocer la percepción que el alumnado tiene sobre el discurso del docente durante el desarrollo de las clases.*
- *Conocer la percepción que el profesorado tiene en torno al contenido de su discurso docente durante la presentación, conducción y evaluación de las tareas.*

Exponemos en esta parte el análisis y la descripción de los datos obtenidos a través del tratamiento estadístico de las respuestas de los cuestionarios aplicados tanto al alumnado como al profesorado, y que nos proporciona información sobre la percepción que en el primer caso tienen del discurso de las profesoras y profesores participantes, y en el segundo, de su propio discurso durante las clases.

El cuestionario se centra en la fase de desarrollo de la sesión, en ese tercer nivel de concreción del estudio que hemos comentado, analizándose el discurso a través de las fases del ciclo de la tarea. En el caso del alumnado se obtienen datos a nivel general y en función de las variables género y curso en el que están los participantes, diferenciando entre el alumnado del tercer ciclo de la E. Primaria, el primer ciclo de la E. Secundaria, y el segundo ciclo de ESO y primero de Bachillerato.

Los datos que se obtienen de la percepción del profesorado también se analizan a nivel general y se puntualizan en función de los años de experiencia docente, de la Etapa educativa en la que desarrollan su labor, y del género.

La última parte del Capítulo recoge los resultados de contrastar la información obtenida mediante el análisis de las grabaciones que recogen la realidad del discurso docente, con la procedente de los cuestionarios en que tanto el profesorado como el alumnado reflejan su percepción sobre determinados aspectos del discurso docente. En este caso, se da respuesta al cuarto y quinto objetivo de este estudio:

- *Establecer la relación existente entre la percepción que el profesorado tiene sobre determinados aspectos de su discurso docente y la realidad de dicho discurso plasmada en las grabaciones audiovisuales de las sesiones de enseñanza deportiva.*

- *Establecer la relación existente entre la percepción que el alumnado tiene sobre determinados aspectos del discurso docente y la realidad de dicho discurso plasmada en las grabaciones audiovisuales de las sesiones de enseñanza deportiva.*

Para finalizar, comentar que la discusión de los resultados, se realiza en muchas ocasiones con datos relacionados más con la línea que desarrollábamos en el marco teórico referente a las investigaciones realizadas con los entrenadores deportivos, que con estudios del ámbito docente, al no haber encontrado demasiadas investigaciones pertenecientes a este ámbito, objeto de estudio de nuestra investigación.

5.1. Características del discurso docente y tipo de información que da el profesorado.

En este apartado, como comentamos en las páginas anteriores, presentamos y analizamos los resultados atendiendo a tres niveles de concreción (ver tabla 26). Los dos primeros nos dan una visión de los resultados del estudio del discurso relacionados con la sesión de clase y con las fases de inicio, desarrollo y final de la sesión. El tercer nivel analiza el discurso del profesorado en las diferentes *fases del ciclo de la tarea* (presentación, conducción y evaluación), siendo el núcleo de la investigación realizada.

Niveles de concreción			
1 ^{er} nivel Sesión	Sesión de clase		
2 ^o nivel Fases de la sesión	Inicio de la sesión	Desarrollo de la sesión	Final de la sesión
3 ^{er} nivel Fases de la tarea		Presentación de la tarea Conducción de la tarea Evaluación de la tarea	

Tabla 26: Niveles de concreción utilizados para presentar y analizar los resultados.

En todos los niveles hemos ido comprobando como el estilo de cada profesora o profesor es algo particular, aunque con puntos comunes en la mayoría de ellos. Lo que sí se aprecia en los discursos analizados es una mayor preocupación por parte del profesorado hacia un desarrollo prioritario bien de lo cognitivo, de lo motriz, de ambos, o de lo afectivo -personal y social-.

Como muchos autores de los que se ha hablado en el marco teórico de esta tesis defienden, entendemos que no podemos, e incluso creemos que no sería beneficiosa, la idea de intentar homogeneizar el discurso a través de una propuesta de *discurso-tipo*, aunque sí apoyamos que la información que transmite el profesorado y la forma de hacerlo deberían atender a una serie de características que potenciaran la autonomía en el aprendizaje del alumnado, tan importante en la posterior adherencia a la actividad física. De alguna forma, el Glosario de categorías, caracteriza un discurso que entendemos de calidad, y que nos posiciona de cara a la discusión de los resultados de esta tesis.

Aún así, habrá que tener en cuenta que el contexto donde se desarrollan las sesiones de clase, el lugar que ocupa la sesión grabada en la unidad didáctica, los objetivos de la sesión, las características del profesorado o las del alumnado, influyen en las peculiaridades del discurso analizado de cada docente.

5.1.1. Características del discurso en la sesión de clase

Este primer nivel de concreción se centra en el análisis del discurso de la sesión. En él, se valoran las semejanzas y diferencias del tipo de información que da el profesorado y que caracteriza su discurso, atendiendo a las dos Etapas educativas en las que los docentes participantes desarrollan su labor.

5.1.1.1. El discurso del profesorado de E. Primaria

Comenzamos la presentación de resultados analizando la frecuencia y la duración de las intervenciones del profesorado de E. Primaria. Como se observa en la tabla 27 la categoría más utilizada por el profesorado es la de *organización de la tarea*, dándose diferencias notables con las siguientes categorías más utilizadas como la motivación-empuje, *el ofrecimiento de soluciones*, y la *evaluación de la tarea*.

Por el contrario, y aún siendo un análisis global de la sesión, preocupa el hecho de que categorías que consideramos relevantes para un discurso de calidad tengan una presencia casi testimonial. Nos referimos a cuestiones como por ejemplo el *objetivo de la tarea* que el docente está proponiendo al alumnado en la fase de presentación; la *explicación de errores* durante la conducción de la tarea; la evaluación de la misma, tan importante para que el alumnado tome conciencia de las causas por las que está cometiendo ese error y lo tenga en cuenta en sus próximos aprendizajes. También se desatiende el recordar en la presentación de las tareas los *errores más frecuentes* que podrían ayudar al alumnado a concentrarse en sus orígenes y no cometerlos; la *funcionalidad de la tarea* o la *vinculación con otra tarea*, como forma de conectar aprendizajes que ya se tienen con los nuevos a los que el alumnado se va a enfrentar. Pero aún más preocupante es, como puede apreciarse en la tabla 27, que existen otras categorías importantes sin ninguna presencia.

Si analizamos ahora el tiempo de duración de las intervenciones del profesorado relacionadas con el contenido de la información, la *organización de la tarea* vuelve a ocupar el primer lugar, al ser la categoría que ocupa el máximo tiempo utilizado dentro del discurso del docente en E. Primaria,(0:34:18), con una diferencia importante con respecto a la segunda categoría más utilizada (*descripción de la tarea*, 0:08:19).

Sin embargo, nuevamente, categorías como la adaptación de la tarea (0:00:06), el propósito de la tarea o el planteamiento de una tarea alternativa (0:00:00) presentan duraciones muy alarmantes o no tienen presencia en el discurso del profesorado, hecho que nos preocupa porque pensamos que son contenidos imprescindibles en un discurso de calidad.

Como se puede comprobar, el análisis que hemos efectuado en función de la duración no presenta diferencias relevantes con el realizado en función de la frecuencia, e incluso reafirma la idea que teníamos de la existencia de

un discurso docente muy preocupado con la organización de la sesión, pero con importantes carencias que no benefician el aprendizaje del alumnado.

CONTENIDO DE LA INFORMACIÓN	Intervenciones				Orden (N)	Orden (T)
	Frecuencia (N)		Tiempo empleado (T)			
Organización de la tarea	362	28,8%	0:34:18	36,65%	1	1
Motivación-empuje	145	11,54%	0:05:35	5,97%	2	5
Ofrecimiento de soluciones	103	8,19%	0:07:22	7,87%	3	3
Evaluación de la tarea	99	7,88%	0:03:42	3,95%	4	10
Censura	72	5,73%	0:04:39	4,97%	5	7
Reglamentario	67	5,33%	0:04:19	4,61%	6	8
Pregunta sobre tarea	66	5,25%	0:03:24	3,63%	7	11
Reiteración de algún aspecto de la tarea	63	5,01%	0:04:54	5,24%	8	6
Técnico-táctico	48	3,82%	0:03:58	4,24%	9	9
Indicación de errores	43	3,42%	0:02:01	2,15%	10	12
Descripción de la tarea	36	2,86%	0:08:19	3,19%	11	2
Motivación-alaba	34	2,70%	0:01:27	1,55%	12	15
Demostración de la tarea	32	2,55%	0:06:33	7,00%	13	4
Motivación-reto	27	2,15%	0:01:44	1,85%	14	13
Medidas de seguridad	14	1,11%	0:00:29	0,52%	15	19
Objetivo de la tarea	10	0,80%	0:01:13	1,30%	16	17
Explicación de errores	8	0,64%	0:00:44	0,78%	17	18
Variación de la tarea	8	0,64%	0:01:23	1,48%	18	16
Errores más frecuentes	5	0,40%	0:00:22	0,39%	19	20
Funcionalidad de la tarea	4	0,32%	0:00:17	0,30%	20	21
Presentación de sesión	4	0,32%	0:01:41	1,80%	21	14
Vinculación con otra tarea	3	0,24%	0:00:17	0,30%	22	22
Resolución de conflictos	2	0,16%	0:00:09	0,16%	23	23
Adaptación de la tarea	1	0,08%	0:00:06	0,11%	24	24
Propósito de la tarea	0	0,00%	0:00:00	0,00%	25	25
Planteamiento de una tarea alternativa	0	0,00%	0:00:00	0,00%	26	26
Información errónea	0	0,00%	0:00:00	0,00%	27	27
Objetivo de la sesión	0	0,00%	0:00:00	0,00%	28	28
Evaluación de la sesión	0	0,00%	0:00:00	0,00%	29	29
Irrelevante	80		0:06:53			

Tabla 27: Comparación de la frecuencia con la que aparecen las categorías en E. Primaria y su duración.

La última categoría que aparece en la tabla es la de *irrelevante*, que contabiliza las partes del discurso que no son relevantes para nuestra

investigación, y que hemos creído conveniente no analizarlas con el resto del discurso.

Si nos fijamos ahora en el orden que presentan las categorías relacionadas con la frecuencia y la duración, en la tabla 27 se observa cómo la mayoría de las categorías tienen posiciones similares tanto si la referencia es la frecuencia, como si lo es la duración, salvo en tres contenidos de la información: *la evaluación, la descripción y la demostración de la tarea*. La *evaluación de la tarea*, categoría asociada a la fase final de la sesión o a la fase de evaluación de la tarea, aparece a nivel de frecuencia en el cuarto lugar, descendiendo hasta un décimo puesto en el caso de la duración. Este hecho nos lleva a pensar que las intervenciones del docente con contenidos valorativos, pudieran estar más relacionadas con *feedback* cortos dados por el docente durante la realización de la tarea y no al final de la misma, pudiendo ser ésta una de las causas por la que el profesorado no realiza la fase de evaluación de la tarea en la mayoría de los casos.

Lo contrario sucede con las otras dos categorías en las que existe una menor frecuencia de intervenciones. En este caso, en el que nos referimos a la *descripción* y a la *demostración de la tarea*, el docente se dirige al alumnado durante un mayor tiempo, aunque lo haga en menos ocasiones, ya que estas intervenciones suelen transmitir bastante información que se presenta de forma agrupada. Asimismo, el número de tareas que se realicen en cada sesión también condicionará los valores de estas dos categorías.

Este primer acercamiento general al discurso del profesorado de E. Primaria nos presenta una realidad discursiva que prioriza cuestiones organizativas, y que desatiende otros aspectos del discurso muy importantes que facilitarían el aprendizaje del alumnado.

5.1.1.2. El discurso del profesorado de E. Secundaria

Con relación al profesorado de E. Secundaria, como se observa en la tabla 28 donde se recogen los datos referidos al contenido de la información del discurso del profesorado en esta etapa, podemos analizar como de nuevo la *organización de la tarea* es la categoría más utilizada por el docente en su discurso, apareciendo una vez más notables diferencias con respecto a la *pregunta sobre tarea*, la *motivación empuje* o la *reiteración de algún aspecto de la tarea*, como categorías más usadas después de la de *organización*. De nuevo, observamos como categorías relevantes de lo que entendemos por un discurso de calidad, como el *propósito de la tarea*, la *adaptación de la tarea* o el *planteamiento de una tarea alternativa*, presentan valores muy preocupantes, en los que se refleja la poca importancia que el profesorado le otorga a la atención a la diversidad en estas sesiones.

Como sucedía en E. Primaria, la mayoría de las categorías están ordenadas de forma similar en función del análisis de la frecuencia o de la duración de las intervenciones. Aún así, la explicación de que la *descripción de la tarea* ocupe la décima posición en cuanto a la frecuencia y la segunda

en función del tiempo, coincide con la ya descrita para la etapa de E. Primaria, de la misma forma que la *evaluación de la tarea*, donde se producen también diferencias pero en sentido contrario, como se observa en la tabla 28.

CONTENIDO DE LA INFORMACIÓN	Intervenciones				Orden (N)	Orden (T)
	Frecuencia (N)		Tiempo Empleado (T)			
Organización de la tarea	1007	23,12%	1:21:31	24,18%	1	1
Pregunta sobre tarea	485	11,13%	0:30:20	9,00%	2	3
Motivación-empuje	389	8,93%	0:17:12	5,10%	3	8
Reiteración de algún aspecto de la tarea	371	8,52%	0:28:32	8,46%	4	4
Evaluación de la tarea	321	7,37%	0:11:45	3,48%	5	11
Ofrecimiento de soluciones	317	7,28%	0:18:58	5,63%	6	6
Censura	252	5,79%	0:17:31	5,20%	7	7
Indicación de errores	210	4,82%	0:11:50	3,51%	8	10
Técnico-táctico	207	4,75%	0:19:11	5,69%	9	5
Descripción de la tarea	174	3,99%	0:37:21	11,08%	10	2
Reglamentario	146	3,35%	0:10:53	3,23%	11	12
Motivación-reto	93	2,13%	0:06:32	1,94%	12	13
Demostración de la tarea	92	2,11%	0:14:50	4,40%	13	9
Motivación-alaba	79	1,81%	0:03:50	1,14%	14	16
Objetivo de la tarea	42	0,96%	0:05:56	1,76%	15	14
Variación de la tarea	36	0,83%	0:04:40	1,38%	16	15
Funcionalidad de la tarea	28	0,64%	0:03:15	0,96%	17	17
Vinculación con otra tarea	21	0,48%	0:03:02	0,90%	18	18
Errores más frecuentes	20	0,46%	0:01:37	0,48%	19	20
Explicación de errores	19	0,44%	0:01:21	0,40%	20	21
Propósito de la tarea	12	0,28%	0:01:03	0,31%	21	22
Medidas de seguridad	11	0,25%	0:00:36	0,18%	22	26
Resolución de conflictos	5	0,11%	0:00:59	0,29%	23	24
Planteamiento de una tarea alternativa	5	0,11%	0:00:48	0,24%	24	25
Información errónea	4	0,09%	0:00:22	0,11%	25	27
Presentación de sesión	4	0,09%	0:01:45	0,52%	26	19
Objetivo de la sesión	3	0,07%	0:01:01	0,30%	27	23
Adaptación de la tarea	2	0,05%	0:00:18	0,09%	28	28
Evaluación de la sesión	1	0,02%	0:00:11	0,05%	29	29
Irrelevante	239		0:25:42			

Tabla 28: Comparación de la frecuencia con la que aparecen las categorías en E. Secundaria y su duración.

5.1.1.3. Los discursos del profesorado de E. Primaria y de E. Secundaria

Los diferentes contextos en los que se desarrollaban las sesiones de Educación Física en los colegios y en los institutos, fueron tenidos en cuenta en la comparación que queríamos realizar de las características del discurso y el tipo de información que transmitía el profesorado de ambas etapas. La duración de las sesiones y el mayor número de clases grabadas en una de las dos etapas, nos hizo centrar el análisis en la ordenación de las categorías dentro de cada etapa, comparando las más y menos utilizadas en función de la frecuencia y de la duración de las intervenciones.

Con relación a la frecuencia, decir que existe una gran coincidencia en el discurso que realiza el profesorado de ambas etapas, como se corrobora al constatar que en ambos casos se coincide en el uso de seis de entre las siete categorías más usadas (tabla 29). Además, cuando analizamos los contenidos del discurso que menos se repiten, en este caso, la coincidencia es de cuatro sobre seis, por lo que se podría decir, aunque en el desarrollo del capítulo se realiza un análisis más pormenorizado, que existe gran coincidencia en los propósitos de las intervenciones del profesorado de ambas etapas.

	Categorías utilizadas en E. Primaria	Categorías utilizadas en E. Secundaria
1ª	Organización de la tarea	Organización de la tarea
2ª	Motivación-empuje	Pregunta sobre tarea
3ª	Ofrecimiento de soluciones	Motivación-empuje
4ª	Evaluación de la tarea	Reiteración de algún aspecto de la tarea
5ª	Censura	Evaluación de la tarea
6ª	Reglamentario	Ofrecimiento de soluciones
7ª	Pregunta sobre tarea	Censura
... (resto categorías) (resto categorías)
22ª	Funcionalidad de la tarea	Explicación de errores
23ª	Vinculación con otra tarea	Propósito de la tarea
24ª	Adaptación de la tarea	Medidas de seguridad
25ª	Propósito de la tarea	Planteamiento de tarea alternativa
26ª	Planteamiento de tarea alternativa	Información errónea
27ª	Información errónea	Adaptación de la tarea

Tabla 29: Comparación de las categorías más y menos utilizadas en ambas etapas, en función de la frecuencia.

En lo que se refiere a la comparación del discurso docente a través de la duración de las intervenciones, volvemos a observar (tabla 30), como ocurría con la frecuencia, gran coincidencia entre las categorías en las que el profesorado utiliza un mayor y menor tiempo dentro de su discurso. En este caso, reiteramos el comentario de la preocupación que mostrábamos con la

nula o casi nula utilización de algunas de las categorías que consideramos muy relevantes en un discurso de calidad. En el anexo 5, se recogen tablas relacionadas con la frecuencia y la duración de todas las categorías en ambas etapas, así como comparativas entre las dos.

	Categorías utilizadas en E. Primaria	Categorías utilizadas en E. Secundaria
1 ^a	Organización de la tarea	Organización de la tarea
2 ^a	Descripción de la tarea	Descripción de la tarea
3 ^a	Ofrecimiento de soluciones	Pregunta sobre tarea
4 ^a	Demostración de la tarea	Reiteración de algún aspecto de la tarea
5 ^a	Motivación-empuje	Técnico-táctico
6 ^a	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Ofrecimiento de soluciones
7 ^a	Censura	Censura
... (resto categorías) (resto categorías)
22 ^a	Funcionalidad de la tarea	Explicación de errores
23 ^a	Vinculación con otra tarea	Propósito de la tarea
24 ^a	Adaptación de la tarea	Planteamiento de una tarea alternativa
25 ^a	Propósito de la tarea	Medidas de seguridad
26 ^a	Planteamiento de una tarea alternativa	Información errónea
27 ^a	Información errónea	Adaptación de la tarea

Tabla 30: Comparación de las categorías más y menos utilizadas en ambas etapas, en función de la duración.

La finalidad de este apartado era la de intentar un primer acercamiento a la realidad del discurso que hemos analizado de las sesiones grabadas, aunque fuera bastante general e impreciso. En los siguientes apartados, se realiza un análisis del discurso en cada una de las fases de la sesión, y dentro de la fase de desarrollo de la misma, se analiza el discurso de forma detallada en cada una de las fases de la tarea, objeto central de este estudio. Los resultados de este análisis darán una realidad muchísimo más precisa de las características y el tipo de información que el profesorado participante en esta investigación da al alumnado en sus intervenciones.

5.1.2. Características del discurso en el *inicio de la sesión*

En esta fase de la sesión que transcurre desde el momento en el que el alumnado llega a la instalación y se reúne con su profesora o profesor hasta el instante en el que el docente comienza a explicar la primera tarea, el discurso docente debería hacer referencia a cuestiones como los propósitos de la sesión, la conexión entre los contenidos que se van a desarrollar y los que se han tratado en sesiones anteriores, o la tipología de las tareas que el docente piensa plantear durante la sesión. Esta información, de alguna manera, da sentido al trabajo que el alumnado va a desarrollar en la sesión de clase.

Un primer análisis se centra en el número de docentes que transmiten información al alumnado en esta fase de *inicio de la sesión*, constatando que solo lo hace un 63,16% del profesorado⁴, comenzando la sesión más de un tercio directamente por la fase de desarrollo (36,8%). Como ya hemos expuesto en el primer párrafo, nos parece sumamente importante que el alumnado no se *enfrente* a una sucesión de tareas que el docente le va proponiendo, sino que exista un espacio en las sesiones de clase que coincide con esta fase de *inicio de la sesión*, en el que el discurso del profesorado ayude a recordar los últimos aprendizajes que se han conseguido relacionados con los que se van a trabajar en la sesión de ese día. De la misma forma, la importancia de exponer una pequeña visión global de lo que se va a trabajar, del propósito de la sesión, del cómo se van a proponer las tareas o de qué tipo de tareas se van a utilizar, potenciaría la implicación cognitiva del alumnado tan necesaria para un aprendizaje significativo.

Por ello, entendemos que un docente que persiga un *discurso de calidad* debería ser consciente de la importancia de la información que se da en esta fase, y aunque casi las dos terceras partes del profesorado realizan esta fase, nos preocupa que haya más de un tercio que, en el caso de esta investigación, hayan comenzado la sesión directamente por la *fase de desarrollo*.

Como se observa en la tabla 31, en la que aparecen valores absolutos (referidos al total del profesorado) y relativos (profesorado que da información al alumnado en la fase de *inicio de la sesión*), la forma más usual que tiene el profesorado participante de transmitir la información al alumnado en esta fase, es a *todo el grupo* (61.1%), comunicándose también de forma individual un 44.4% de los docentes. Pero si nos centramos exclusivamente en el profesorado que sí transmite información en el *Inicio de la sesión* los datos varían sustancialmente, ya que en este caso la totalidad del profesorado se dirige a todo el grupo (100%), utilizando también un 72,7% de los docentes la forma individual, como segunda opción de transmitir la información.

Inicio de la sesión	% docentes que utilizan cada uno de los tipos de situación		Frecuencia de intervenciones		Tiempo utilizado en las intervenciones	
Situación	% Media Absoluta	% Media Relativa	Media Absoluta	Media Relativa	Media Absoluta	Media Relativa
Todo el grupo	61,10	100	44,9	73,50	49,60	81,10
Pequeño grupo	5,60	9,10	2,40	3,90	0,40	0,59
Individual	44,40	72,70	12,20	19,90	10,40	17,00

Tabla 31: Media de los porcentajes relacionados con la forma que tienen los docentes de dirigirse al alumnado, frecuencia de las intervenciones y tiempo utilizado en la *fase de inicio de la sesión*.

El análisis de cómo intervienen los docentes que se dirigen al alumnado en esta fase, teniendo en cuenta la frecuencia de las intervenciones y el tiempo consumido en las mismas, vuelve a confirmar que los valores más

⁴ Es decir, doce de los diecinueve docentes, aunque los datos cuantitativos que se manejan de la fase se elaboran sobre 11 porque hubo un fallo en la grabación del inicio de una de las sesiones.

altos coinciden con *todo el grupo*, utilizando el mayor tiempo de esta fase (81,1%) en este tipo de intervenciones (73,5%). Es lógico que los docentes interaccionen de forma prioritaria con todo el grupo en esta fase de la sesión, ya que el profesorado acoge y reúne a *todo el grupo*, y posteriormente incide en los aspectos de la sesión que ya hemos comentado, como aclarar si hay dudas generales y motivar para un buen aprendizaje antes de la presentación de la primera tarea.

También es normal que un alto porcentaje de profesorado interaccione en algún momento de forma individual con el alumnado, bien en un primer contacto hasta que se reúne todo el grupo, bien en alguna pregunta que de forma individual le plantea algún alumno o alumna, aunque como se aprecia en la tabla 31, tanto por la frecuencia de las intervenciones (19,9%), como por el tiempo de duración de las mismas (17%), podemos interpretar que este tipo de interacciones son minoritarias en esta fase frente a la interacción con todo el grupo.

Centrándonos ahora en el contenido de la información que transmite el profesorado al alumnado, presentamos en la tabla 32 el porcentaje de docentes que atienden en su discurso aspectos que nos parecen imprescindibles en esta fase. Como se puede apreciar, las dos terceras partes (66,7%) del profesorado que sí transmite alguna información en esta fase, explica los *propósitos de la sesión*, relacionando más de la mitad del profesorado (58,3%) el contenido de ésta con el de las sesiones anteriores. En menor medida los docentes exponen el tipo de tareas que se va a realizar durante la sesión (41,7%), y ninguno se asegura de corroborar si el alumnado tiene alguna duda de las explicaciones dadas.

Contenido de la información	% Media Absoluta	% Media Relativa
Explica los propósitos de la sesión.	42,10	66,70
Relaciona el contenido de la sesión que se va a realizar con sesiones anteriores.	36,80	58,30
Describe las tareas o tipo de tareas que se van a hacer durante la sesión.	26,30	41,70
Se asegura de que el alumnado ha comprendido las explicaciones	0,00	0,00
Otra....

Tabla 32: Porcentajes de profesorado que atiende en su discurso aspectos fundamentales en la fase de *inicio de la sesión*.

Si nos referimos a los contenidos categorizados de la información que el profesorado da en sus intervenciones, los datos que hemos obtenido del análisis de las transcripciones y que se encuentran de forma parcial en la tabla 33 y de forma completa en el anexo 3, muestran como la presentación y los objetivos de la sesión aparecen como los contenidos prioritarios, tanto en función de la frecuencia (17,8% y 11,2%) como de la duración (24,9% y 15,1%) de sus intervenciones.

Inicio de la sesión	Frecuencia de intervenciones		Tiempo utilizado en las intervenciones	
Contenido de la información	Media Absoluta	Media Relativa	Media Absoluta	Media Relativa
Presentación de la sesión	10.90	17,80	15.30	24.90
Objetivos de la sesión	6.80	11,20	9.30	15.10
Otros datos				
Contenido relevante	39.10	63.90	37.80	61.90
Contenido irrelevante	22.10	36.10	23.30	38.10

Tabla 33: Porcentajes de las categorías predominantes en el discurso del profesorado en la fase de *inicio de la sesión*.

Es normal y adecuado que las dos categorías predominantes sean la presentación de la sesión y los objetivos de la misma, aunque volvemos a insistir en la conveniencia de que en esta fase de la sesión se debe centrar al alumnado en los aprendizajes ya realizados en sesiones anteriores, básicos para poder continuar la progresión que se va a realizar en la sesión de clase actual. En este sentido, atendiendo al momento de la unidad didáctica en el que se sitúa la sesión grabada y al hábito que el profesorado y el alumnado tengan de realizar estas conexiones, habrá una mayor o menor necesidad de intervención discursiva del docente. Sería conveniente que el profesorado, a través de preguntas, potenciara la participación del alumnado para hacer explícita la relación existente entre los aprendizajes ya adquiridos y los que se van a realizar en la sesión que se está presentando.

Comentar, que atendiendo a los datos que hemos obtenido, nos preocupa que alrededor de la tercera parte del profesorado no entienda como imprescindible contextualizar el entorno de aprendizaje en el que se va a desarrollar la sesión de clase, informando sobre el objetivo global de la sesión que se va a realizar y la conexión con aprendizajes anteriores que beneficiará, sin lugar a dudas, la construcción de los nuevos aprendizajes.

Exponemos a continuación una síntesis de los resultados relacionados con el ***inicio de la sesión***:

- Un 63.16% del profesorado se dirige al alumnado en lo que consideramos el *inicio de sesión*, comenzando más de un tercio de los docentes directamente por la *fase de desarrollo*.
- Todo el profesorado que sí se dirige al alumnado en esta fase lo hace a todo el grupo, utilizando también un 72,7% de los docentes la forma individual como segunda opción de transmitir la información.
- Casi las tres cuartas partes de las intervenciones son realizadas a *todo el grupo*, utilizando la comunicación individual solo en el 19,9% de las ocasiones. La duración de las primeras ocupa un 81,1% del total del tiempo, y un 17% en el segundo caso. La conclusión final es una total primacía de la interacción con *todo el grupo*.
- Los *objetivos de la sesión* y la *presentación de la sesión* son los contenidos relevantes de la información, tanto por la frecuencia de las intervenciones como por la duración de las mismas.
- Llama la atención como más de una tercera parte del discurso del profesorado es irrelevante en la fase de *inicio de la sesión*.

5.1.3. Características del discurso en el *desarrollo de la sesión*

Este periodo de la sesión se caracteriza por ser el núcleo central de la clase en el que tiene lugar el desarrollo de las tareas y transcurre desde la presentación de la primera tarea que propone el docente hasta la evaluación de la última tarea que realiza el alumnado en la sesión de clase. En esta fase de la sesión analizamos los resultados obtenidos en las diferentes fases del ciclo de la tarea: presentación, conducción y evaluación. Recordemos que éste es el núcleo central de la investigación que hemos realizado.

Precisamente, el número de tareas utilizado por el profesorado en sus sesiones puede condicionar el contenido de su discurso, ya que dentro de las categorías con las que se analiza el discurso hay algunas más relacionadas con una u otra fase de la tarea. En esta investigación, la media de tareas utilizadas es de 6,4 por sesión, aunque existe disparidad entre los docentes, que en muchos casos puede estar relacionada con la metodología utilizada (número de tareas mínimo 3 y máximo 8 en E. Primaria, y 4 y 19 en E. Secundaria).

En efecto, si bien es verdad que se analiza el discurso empleando todo el glosario de categorías presentado, entendemos que el contenido de la información que el docente da al alumnado en cada una de las fases de la tarea debe estar más ligado a los objetivos específicos de cada una de ellas, por lo que iremos incluyendo comentarios relativos a lo deseable y a la realidad.

En primer lugar haremos algunas consideraciones globales sobre la fase de *desarrollo de la sesión* de clase. En los siguientes subapartados nos referiremos específicamente a cada una de las fases de la tarea, y en ambos casos utilizaremos de nuevo los datos en sentido absoluto (todo el profesorado) y relativo.

Las primeras consideraciones están relacionadas con la forma que utiliza el docente para transmitir la información durante la sesión de clase. En concreto, refiriéndonos a las fases de presentación y conducción de la tarea, se observa como todo el profesorado se dirige al *gran grupo* y de forma *individual* tanto para presentar las tareas como para conducir las, siendo utilizado el *pequeño grupo* por todos los docentes en la conducción, pero solo por un 63% del profesorado en la presentación. Con relación a la fase de evaluación de las tareas, las tres cuartas partes del profesorado también se dirige al *gran grupo*, utilizando pocos docentes el *pequeño grupo* (16%), y la interacción *individual* (11,7%). Estas consideraciones referidas a la fase de evaluación de las tareas se han obtenido a partir de datos relativos, debido al escaso número de profesores y profesoras que realizan esta fase (26,3%).

En cuanto a los datos generales relacionados con la frecuencia de las intervenciones y el tiempo utilizado por el docente en las mismas, se ha hecho en primer lugar, un análisis individual que nos ha permitido un posterior análisis comparativo de la intervención de los docentes en esta fase de desarrollo de la sesión. Presentamos en la tabla 34, los datos de la frecuencia

de las intervenciones (N) y del tiempo utilizado (T), así como los porcentajes que suponen y que serán los que se utilicen para el análisis. Dichos datos son el resultado del análisis individual que hemos realizado del discurso de cada profesora o profesor, detallando los datos para cada una de las fases del ciclo de la tarea. Así, por ejemplo, en relación con el tiempo de duración de la tarea, el *profesor 1*, dedica 36,63% a la presentación de las tareas, valor que se incrementa hasta un 51,84% cuando nos referimos a la conducción de las tareas, y se reduce significativamente a un 3,63% cuando hablamos de la evaluación de las tareas. También de forma global, como observamos en la tabla 34, la fase de conducción es la fase de la tarea a la que los docentes le dedican más tiempo (57,05%).

Es normal que el tiempo dedicado a esta fase en cada tarea sea más elevado que el utilizado para las dos fases restantes, ya que una vez que presenta la tarea, intenta que el alumnado consiga a través de la experimentación el objetivo de la tarea propuesta. Aún así, pensamos que no se justifica uno de los primeros análisis que se pueden hacer al observar los datos recogidos en la tabla 34, relacionado con el poco valor que el profesorado da a la evaluación de las tareas, visible no solo en el número de docentes que la realizan (cinco de diecinueve), sino en lo que representan los valores en el cómputo total de la sesión (1,12% y 1,62%).

DESARROLLO DE LA SESIÓN	PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS				CONDUCCIÓN DE LAS TAREAS				EVALUACIÓN DE LAS TAREAS			
	N	%	T	%	N	%	T	%	N	%	T	%
Grab. 1	141	31,83%	0:12:46	36,63%	274	61,85%	0:18:04	51,84%	14	3,16%	0:01:16	3,63%
Grab. 2	49	20,85%	0:06:09	36%	173	73,62%	0:10:04	58,93%	0	0%	0:00:00	0%
Grab. 3	48	15,74%	0:05:09	24,86%	235	77,05%	0:14:23	69,43%	0	0%	0:00:00	0%
Grab. 4	79	15,67%	0:11:33	29,74%	420	83,33%	0:26:55	69,31%	0	0%	0:00:00	0%
Grab. 5	36	15,06%	0:08:24	47,10%	201	84,10%	0:09:22	52,52%	0	0%	0:00:00	0%
Grab. 6	33	21,29%	0:03:23	34,88%	108	69,68%	0:05:48	59,79%	0	0%	0:00:00	0%
Grab. 7	62	25,41%	0:08:05	38,71%	169	69,26%	0:11:36	55,55%	0	0%	0:00:00	0%
Grab. 8	49	11,45%	0:07:37	22,75%	357	83,41%	0:23:59	71,63%	2	0,47%	0:00:28	1,39%
Grab. 9	61	15,44%	0:11:48	41,79%	330	83,54%	0:16:16	57,62%	0	0%	0:00:00	0%
Grab. 10	76	20,94%	0:09:04	46,66%	270	74,38%	0:09:20	48,03%	0	0%	0:00:00	0%
Grab. 11	87	18,28%	0:13:52	42,89%	378	79,41%	0:17:51	55,21%	1	0,21%	0:00:03	0,15%
Grab. 12	54	21,69%	0:06:36	34,35%	183	73,49%	0:11:38	60,54%	0	0%	0:00:00	0%
Grab. 13	35	15,70%	0:05:55	31,28%	169	75,78%	0:12:19	65,11%	0	0%	0:00:00	0%
Grab. 14	16	11,76%	0:04:29	31,24%	102	75%	0:06:42	46,69%	0	0%	0:00:00	0%
Grab. 15	128	37,54%	0:12:20	41,86%	165	48,39%	0:13:57	47,34%	23	6,74%	0:02:03	6,96%
Grab. 16	58	25,11%	0:07:54	29,31%	164	71%	0:15:05	55,97%	0	0%	0:00:00	0%
Grab. 17	106	59,89%	0:13:06	59,86%	47	26,55%	0:04:36	21,02%	19	10,73%	0:04:05	18,66%
Grab. 18	34	15,81%	0:03:24	24,37%	168	78,14%	0:09:38	69,06%	0	0%	0:00:00	0%
Grab. 19	54	14,44%	0:05:43	25,67%	300	80,21%	0:15:14	68,41%	0	0%	0:00:00	0%
% medio		21,78%		35,79%		72,01%		57,05%		1,12%		1,62%

Tabla 34: Porcentajes medios de la frecuencia de intervenciones y tiempo utilizado por cada docente en cada fase del ciclo de la tarea.

Creemos que en dicha fase de evaluación el profesorado debería potenciar una reflexión valorativa sobre aspectos de la tarea realizada, centrada en, por ejemplo, si se ha conseguido el objetivo de la tarea, las dificultades que se han tenido y cómo se han resuelto, la transferencia que se ha hecho de aprendizajes anteriores y que han facilitado la resolución de la tarea, la funcionalidad de lo que han aprendido, etc., y todo ello a través de un discurso que potencie la participación del alumnado.

También podemos apreciar en la tabla 34 cómo en la fase de presentación y en la de evaluación, el porcentaje del tiempo utilizado (T) en las intervenciones aumenta con respecto al porcentaje de la frecuencia de dichas intervenciones, disminuyendo en el caso de la fase de conducción.

Entendemos que la información que el docente transmite en las fases de presentación y evaluación unido a la forma en la que suele transmitirla (a todo el grupo), hacen posible ese aumento de la duración por encima del porcentaje de la frecuencia de las intervenciones. En la presentación, el docente tiende a extenderse más en una única explicación en la que expone el objetivo de lo que se va a trabajar, lo que se va a realizar, cómo hay que organizarse, o cómo hacer la tarea. En el caso de la evaluación la intervención se basa en las reflexiones posteriores a la realización de la tarea, las preguntas para la comprobación, las informaciones de las dificultades habidas en el desarrollo de la tarea, etc. Por el contrario, en la fase de conducción, como se observa en las medias absolutas recogidas en la tabla 35, el mayor porcentaje de intervenciones del profesorado y del tiempo utilizado coincide con la forma individual (50,70% y 43,60%, respectivamente), en la que los *feedback* que el profesorado va dando al alumnado suelen requerir una información más corta, de menor duración, pero con una presencia más continua.

Fase de desarrollo de la sesión. Datos comparativos de *Situación* con respecto a la frecuencia

Situación	Fases ciclo de la tarea					
	Presentación		Conducción		Evaluación	
	% Media Absoluta	% Media Relativa	% Media Absoluta	% Media Relativa	% Media Absoluta	% Media Relativa
Todo el grupo	65,50	65,50	25,70	25,70	19,00	90,30
Pequeño grupo	12,90	20,40	23,40	23,40	4,20	40,10
Individual	21,70	21,70	50,70	50,70	3,10	19,60

Fase de desarrollo de la sesión. Datos comparativos de *Situación* con respecto al tiempo

Situación	Fases ciclo de la tarea					
	Presentación		Conducción		Evaluación	
	% Media Absoluta	% Media Relativa	% Media Absoluta	% Media Relativa	% Media Absoluta	% Media Relativa
Todo el grupo	75,20	75,20	33,90	33,90	19,80	94,00
Pequeño grupo	9,74	15,40	22,90	22,90	4,20	40,10
Individual	14,90	14,90	43,60	43,60	2,50	15,90

Tabla 35: Datos comparativos de la *Situación* de las tres fases del ciclo de la tarea.

Aún así, y centrándonos en la presentación de las tareas, cabe comentar que dentro del profesorado participante en esta investigación, los docentes con mayor experiencia, que en muchos casos se les podría considerar como *expertos*, utilizan menos tiempo en la presentación que los que tienen menor experiencia, coincidiendo con la investigación llevada a cabo por Garrigós (2005), aunque como ocurría en dicho estudio cuando se analizaban las sesiones de balonmano, en nuestro caso tampoco son significativas las diferencias. Estos datos no coinciden con los resultados obtenidos por Carreiro da Costa y Piéron (1990a) en los que el docente más eficaz utilizaba casi el doble de tiempo en sus intervenciones que el menos eficaz.

Pero centrándonos en el contenido del discurso, ¿qué tipo de discurso se da?, ¿explicativo, facilitador de la construcción y reformulación de conocimientos?; ¿argumentativo, reforzador de la autoridad del profesorado?; ¿generador de un buen clima de clase?; ¿un discurso que compensa la gestión del conocimiento con una comunicación que potencia la cooperación y el respeto como base de la interacción? A continuación intentamos dar respuesta a este tipo de preguntas, exponiendo los resultados obtenidos en cada una de las fases del ciclo de la tarea, analizando en profundidad el contenido del discurso, es decir, el tipo de información que las profesoras y profesores participantes en esta investigación desarrollaron en las sesiones de enseñanza deportiva grabadas.

5.1.3.1. La presentación de las tareas

Es en esta fase, o debería serlo, el momento en el que el discurso del profesorado tendría que orientarse a ofrecer información relacionada no solo con los objetivos de la tarea que vamos a hacer, la descripción de la misma, o la organización de cómo la vamos a realizar, sino que sería deseable que el profesorado transmitiera información sobre la funcionalidad de la tarea, su vinculación con aprendizajes ya realizados, o los errores más frecuentes que se pueden cometer en la tarea que se va a realizar. Pero además, en este estudio en el que el contenido de las sesiones es específico de enseñanza deportiva, nos parece imprescindible que exista alguna información técnico-táctica y/o reglamentaria relacionada con los objetivos y contenidos de la sesión.

También deberían aparecer en esta fase de *presentación de la tarea* otras categorías asociadas al principio de individualización, como son la adaptación de la tarea o la variación de la tarea en función de las necesidades del alumnado (atención a la diversidad); la activación del alumnado a través de su motivación para iniciar la tarea, o la comprobación por parte del docente de si existe alguna duda de la tarea que se va a realizar.

En este caso, los datos que se utilizan para describir los resultados son los absolutos, ya que todo el profesorado realiza la presentación de la tarea, resultados que superan los de Cabrera, Ruiz, Castro, Rodríguez y Zepa, (1998), en los que solo un 76,6% la realiza siempre. Aún así, hemos incluido

también en las tablas datos en sentido relativo, que resultan exclusivamente del profesorado que utiliza cada una de las diferentes posibilidades de transmitir la información (situación) o cada una de las categorías relacionadas con el contenido de la información.

En concreto, con relación a la situación, como además de presentar todo el profesorado las tareas también el 100% utiliza la interacción *individual* y con *todo el grupo*, los datos en sentido absoluto y relativo coinciden en este caso, no ocurriendo lo mismo en el *pequeño grupo*, utilizado solo por el 63,1% del profesorado.

Si nos referimos a la forma de transmisión de la información por parte de los docentes, podemos observar en la tabla 36 como todo el profesorado participante transmite la información dirigiéndose a todo el grupo en la mayoría de las ocasiones (65,5%), ocupando para ello las tres cuartas partes del tiempo de esta fase. Aunque también se dirige de forma individual al alumnado, esta opción la utiliza en menos de una cuarta parte de las ocasiones (21,7%), con intervenciones de corta duración, empleando un tiempo muy inferior al utilizado al dirigirse a todo el grupo (14.9%).

Entendemos que las explicaciones que el docente da a todo el grupo están relacionadas con la intención de organizar y dar instrucciones sobre la tarea que se va a trabajar, la organización que se va a realizar, el cómo hacer la tarea, o la vinculación que tenga la nueva tarea con los aprendizajes anteriores. Esta es la razón por la que el tiempo destinado a dirigirse a todo el grupo ocupa la mayor parte de la presentación de las tareas, y la interacción individual es relegada a un segundo plano, utilizándose normalmente para resolver pequeñas dudas de la explicación que se ha realizado.

Presentación de las tareas	Frecuencia de intervenciones		Tiempo utilizado en las intervenciones	
	% Media Absoluta	% Media Relativa	% Media Absoluta	% Media Relativa
Todo el grupo	65,50	65,50	75,20	75,20
Pequeño grupo	12,90	20,40	9,70	15,40
Individual	21,70	21,70	14,90	14,90

Tabla 36: Frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente con relación a la situación en la presentación de las tareas.

Si relacionamos los objetivos de la fase de presentación de la tarea con la forma de transmitir la información y el contenido de la misma, vemos en la tabla 37 como la frecuencia de las intervenciones del docente tiene como intención discursiva prioritaria la de organizar la tarea (34,9%) y la de describirla (15,3%), al igual que en otros estudios (Delgado, 2000; Hernández y otros, 2010; Lorenzo, Jiménez y Lorenzo, 2006; Velázquez y otros, 2005, 2007; Velázquez y López, 2010), estando en un segundo plano la de preguntar al alumnado aspectos o dudas relacionadas con la tarea (7.1%), la de censurar el comportamiento (7,2%), o la de demostrar la tarea (5,1%).

Hemos querido dividir el contenido de la información que aparece en la tabla 37 en cuatro tramos, para presentar de forma explícita el peso que tienen las diferentes categorías en el discurso de los docentes. Su ordenación de mayor a menor frecuencia de las intervenciones del docente (valores absolutos), obligan a adaptar el tiempo a esta ordenación, sacrificando la de dichos valores temporales. También en la tabla aparece el porcentaje superior e inferior de cada una de las categorías que en la mayoría de los valores presentan notables diferencias.

Desarrollo de la sesión: presentación de las tareas								
Contenido de la información	Frecuencia (N)				Tiempo (T)			
	% Media Absoluta	% máx.	% mín.	% Media Relativa	% Media Absoluta	% máx.	% mín.	% Media Relativa
Organización de la tarea	34,90	58,30	13,70	34,90	33,00	60,70	16,20	33,00
Descripción de la tarea	15,30	31,20	2,00	15,30	28,50	61,70	12,70	28,50
Censura	7,20	22,80	2,50	7,50	3,90	13,80	0,40	4,10
Pregunta sobre tarea	7,10	28,30	2,00	8,90	3,30	18,60	0,40	4,10
Demostración de la tarea	5,10	14,50	2,80	8,80	7,80	25,90	4,50	13,50
Técnico-táctico	4,20	15,10	1,50	5,30	4,70	18,70	0,20	5,90
Reglamentario	3,50	18,70	1,50	4,60	2,50	16,30	0,20	3,30
Reiteración de algún aspecto de la t.	3,50	12,90	0,70	4,40	3,10	13,90	0,30	3,80
Objetivo de la tarea	2,50	12,60	0,70	4,80	2,70	13,10	0,50	5,00
Evaluación de las tareas	2,50	9,90	0,90	3,60	0,60	3,50	0,10	0,80
Motivación-reto	2,40	10,40	1,60	5,70	1,70	14,50	0,40	4,10
Motivación-empuje	2,30	8,10	1,20	3,60	1,00	5,60	0,30	1,60
Ofrecimiento de soluciones	1,90	6,20	0,70	3,50	1,70	7,30	0,20	3,10
Funcionalidad de la tarea	1,40	8,60	1,80	3,40	1,60	7,80	0,60	3,80
Vinculación con otra tarea	1,40	5,70	1,60	3,30	1,40	8,70	0,40	3,30
Propósito de la tarea	0,70	8,00	1,80	4,40	0,40	6,00	0,20	2,60
Errores más frecuentes	0,60	4,00	0,70	1,90	0,40	2,10	0,60	1,10
Indicación de errores	0,60	3,40	0,70	1,50	0,30	2,50	0,10	0,90
Variación de la tarea	0,40	3,60	0,70	2,00	0,40	3,70	0,30	1,80
Medidas de seguridad	0,30	2,70	1,20	1,90	0,10	0,80	0,50	0,70
Adaptación de la tarea	0,20	3,00	3,00	3,00	0,20	2,90	2,90	2,90
Planteamiento de tarea alternativa	0,20	2,10	0,70	1,20	0,20	1,70	1,00	1,40
Información errónea	0,10	1,70	0,90	1,30	0,10	1,40	0,50	0,90
Motivación-alaba	0,10	1,80	0,70	1,30	0,04	0,40	0,40	0,50
Explicación de errores	0,04	0,90	0,90	0,90	0,10	1,20	1,20	1,20

Tabla 37: Frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente con relación al contenido de la información en la *presentación de las tareas*.

En el primer tramo, si nos centramos en el tiempo utilizado en las diferentes intervenciones, al igual que pasaba con la frecuencia, los valores más elevados relacionados con la duración de las intervenciones de los docentes son los de la organización y descripción de la tarea, siendo el tiempo utilizado en esta última (28,5%) muy superior al porcentaje de intervenciones (15,3%), lo que significa que éstas son extensas cuando describen la tarea. Asimismo el tiempo dedicado por los docentes a cuestiones relacionadas con la organización supone la tercera parte del total, y aunque normalmente el tiempo de organización en las sesiones de deportes colectivos sea más elevado (Siedentop, 1998) existen estudios que demuestran que es conveniente reducir estos valores puesto que están en relación directa con la eficacia de la enseñanza (Phillips y Carlisle, 1983; Scheiff, Renard, Roelandt y Swalus, 1987).

En el segundo tramo, en la misma línea, aunque con valores inferiores, podemos observar que la demostración de la tarea ocupa el tercer lugar en cuanto a gasto de tiempo se refiere (7,8%). Coincidimos en los resultados obtenidos en nuestra investigación con otros estudios en los que se ha investigado sobre los canales de comunicación que utilizan los docentes con mayor y menor experiencia (Carreiro da Costa, 1995; Garrigós, 2005; Piéron, 1999), observando como el profesorado de mayor experiencia utiliza con más frecuencia y durante más tiempo que los docentes de menor experiencia la demostración de la tarea (9,97% frente a 7,49% con relación a la frecuencia, y 15,01% frente a 11,81% con respecto a la duración, calculando los valores con los docentes que sí demuestran – 54,5% de mayor experiencia, y 62,5% de menor-).

Por debajo de los valores que se han obtenido relacionados con la demostración de la tarea están los referidos a contenidos específicos de las sesiones de enseñanza deportiva, como son la táctica y la técnica (4,2% y 4,7% de frecuencia y de tiempo), o las reglas o normas del juego (3,5% y 2,5%, respectivamente), que entendemos deberían tener un peso mucho más elevado en la presentación de las tareas de este tipo de sesiones.

Con relación a los contenidos que pudieran considerarse como más específicos de las sesiones de enseñanza deportiva, diferentes estudios coinciden en que los docentes con mayor experiencia le dan más importancia a este tipo de contenidos dentro de su discurso en la fase de presentación de las tareas (Carreiro da Costa, 1995; Garrigós, 2005; Tousigmant y Siedentop, 1983). En nuestro caso, podemos constatar igualmente que un mayor número de docentes con mayor experiencia (90,91% frente a 62,5%) incorpora contenidos técnico-tácticos en su discurso en esta fase. Pero si analizamos la frecuencia con la que lo hacen, los valores relativos son muy parecidos (5,03% -docentes de menor experiencia- frente a 5,54% los de mayor experiencia), valores que incluso se invierten si analizamos la duración (7% frente a 5,42%), lo que podría entenderse como que la información de los de mayor experiencia es más precisa, aunque también habría que tener en cuenta que estos docentes imparten sus clases en su mayoría en E. Secundaria, interaccionando con un alumnado de mayor edad.

Llama poderosamente la atención que el contenido de la información más utilizado esté relacionado con los aspectos organizativos, que aún valorando su importancia, no nos parece que deban imponerse de forma tan notable sobre categorías incluidas en el tercer tramo de la tabla, relacionadas con el objetivo de la tarea, la funcionalidad de la misma, la vinculación con otras tareas, o los errores más frecuentes, por reflejar algunos ejemplos de las categorías que prácticamente no tienen presencia en el discurso del profesorado en esta fase. Como decíamos al principio de este apartado dichas categorías deberían tener gran relevancia en un discurso de calidad (valores recogidos en la tabla 37 por debajo del 2,5% de la frecuencia y 2,7% de la duración de las intervenciones), coincidiendo con los resultados publicados por Velázquez y López (2010).

Así, vincular la nueva tarea a tareas realizadas y que son importantes para el nuevo aprendizaje no debería presentar unos valores tan escasos (1,4%), en total disonancia con la importancia que tiene este aspecto del discurso en la construcción de los nuevos aprendizajes que afronta el alumnado. De la misma forma, informaciones relacionadas con la adaptación de la tarea o el planteamiento de tareas alternativas que pueden atender la individualización del aprendizaje dentro de la diversidad existente en un grupo de clase (cuarto tramo), no deberían presentar porcentajes del 0,2% del total del discurso en esta fase, algo que se aleja bastante de lo que sería deseable en un discurso de calidad.

Exponemos a continuación una síntesis de los resultados relacionados con la *presentación de las tareas*, dentro de la fase de desarrollo de la sesión:

- El 100% del profesorado realiza una presentación de las tareas.
- Todo el profesorado utiliza la interacción *individual* y con *todo el grupo* para presentar las tareas, bajando este valor hasta un 63,16% cuando nos referimos a los docentes que utilizan también en esta fase el *pequeño grupo*.
- De entre todas las intervenciones realizadas, el 65,5% se dirigen a todo el grupo y el 21,7% son para la forma individual, descendiendo hasta un 12,9% cuando el docente transmite la información al pequeño grupo.
- Esta misma ordenación se mantiene en el análisis del tiempo (75,27% para todo el grupo, 14,98% para las intervenciones individuales y 9,74% para pequeños grupos).
- *La organización y la descripción de la tarea* son los contenidos más utilizados dentro de la información dada por el docente, con total primacía sobre las siguientes categorías: *censura*, *pregunta sobre*

tarea y demostración de la tarea.

- La duración de las intervenciones mantiene como contenidos relevantes la *organización* y la *descripción*, pero varía la ordenación de categorías como la *demostración de la tarea*, el *contenido técnico-táctico* y la *censura*, que superan en este caso a la *pregunta sobre tarea*.
- Valores bajísimos y preocupantes en contenidos muy relevantes para un discurso de calidad relacionado con la presentación de las tareas, como son, el objetivo de la tarea, la funcionalidad de la tarea, la vinculación con otra tarea, o la motivación-reto.

Para finalizar el análisis de esta fase, comentar que nos parece apropiado que todo el profesorado se dirija en la mayoría de las ocasiones a todo el grupo para presentar las tareas, ocupando además un porcentaje alto del tiempo de discurso. Ahora bien, si nos referimos al contenido del discurso con el que los docentes interaccionan con el alumnado cuando les presentan las tareas, nuestra posición es bastante crítica, ya que si bien es verdad que atienden contenidos categorizados como la organización o la descripción de la tarea, imprescindibles para poder realizar la misma, desatienden, en muchos casos, información relacionada con el propósito de la tarea, su funcionalidad, su vinculación con aprendizajes ya realizados, o los errores más frecuentes que se pueden cometer en la tarea que se va a realizar, por citar algunos ejemplos. Está claro que tal información no es imprescindible para comenzar la tarea, pero sí lo es para ir desarrollando otras capacidades necesarias para potenciar la autonomía del alumnado y la significatividad de los aprendizajes.

En el apartado en el que analizábamos el discurso del docente de una forma general en la sesión de clase (apartado 5.1.1), observábamos cómo el profesorado no utilizaba mucho tiempo ni para el inicio ni para el final de la sesión. Si ahora comprobamos que tampoco lo hace para la presentación de las tareas, posiblemente estemos sacando a la luz un problema actual de un gran número de docentes.

Es un hecho conocido que el profesorado en muchas ocasiones achaca a la falta de tiempo la manera en la que interactúa con el alumnado, la metodología que desarrolla, el discurso que emplea, la evaluación que realiza, etc. En base a este hecho, los docentes justifican que el discurso se desarrolle prioritariamente y lo antes posible en su interacción con el alumnado durante la conducción de las tareas, es decir, en la fase de realización de las mismas, infravalorando o supeditando una serie de beneficios que se podrían adquirir en la fase de presentación de las tareas, relacionados con los aprendizajes que se van a afrontar, en favor del desarrollo de las competencias motrices.

5.1.3.2. La conducción de las tareas

Esta fase de la tarea implica una interacción docente-discentes centrada en la realización de las tareas que el docente ha seleccionado para conseguir los aprendizajes. Es una fase de experimentación, individual o en grupo, en la que se puede hacer un planteamiento más directivo o más relacionado con la construcción conjunta del conocimiento, en la que docente y discente tienen protagonismo, y en la que el discurso del profesorado estará relacionado con las pautas para guiar el aprendizaje, y las preguntas para provocar una disonancia cognitiva, o para centrar la atención del alumnado en algunos errores que está cometiendo, ayudándole a ser consciente de los mismos y de cómo poder solucionarlos.

La información también estará relacionada con la adaptación de una tarea o con el planteamiento de una tarea alternativa, si el docente lo cree conveniente para atender la diversidad del alumnado que está en clase. Todo ello sin olvidar el cuidado, a través del discurso, de la relación social, potenciando el que exista un buen clima de aprendizaje que impulse y no debilite la motivación por conseguir los retos propuestos.

Así, en este marco sería deseable encontrar entre las categorías más utilizadas por los docentes, el ofrecimiento de soluciones, la indicación y explicación de errores, las preguntas sobre la tarea, el recordatorio o la reiteración de aspectos del contenido de la tarea que han sido ya explicados, sin olvidar las categorías relacionadas con la motivación, tanto si está asociada a un desafío, como si intenta impulsar al alumnado en el reto propuesto o alabarle la resolución que está haciendo o ha hecho de la tarea. Lo que entendemos como deseable está explícito en nuestra propuesta, la realidad del discurso docente es la que presentamos.

Comenzamos el análisis de esta fase de conducción de la tarea centrándonos en la *Situación*, como una de las variables que influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Calderón, Palao y Ortega 2005, Calderón y Palao, 2005; Vernetta, Delgado y López, 1996; Vernetta y López 1998), y en concreto, en la forma en la que dependiendo de la organización de la sesión se utiliza un tipo de feedback u otro. En este caso todos los docentes transmiten la información al alumnado explicando tanto de forma colectiva (a todo el grupo y a pequeños grupos), como individualmente, dirigiéndose de esta última forma al alumnado en una de cada dos ocasiones (50,77%), coincidiendo con estudios como la forma prioritaria (Delgado, 2000), o como un distintivo del profesorado más eficaz (Carreiro da Costa y Piéron, 1990b). También se dirigen a todo el grupo (25,78%) o a pequeños grupos (23,44%) en una de cada cuatro intervenciones, como se aprecia en la tabla 38.

Esta situación varía algo cuando tenemos en cuenta la duración de las intervenciones, ya que aunque la interacción individual (43,65%) sigue ocupando la primera posición, en este caso, reduce su porcentaje en beneficio de la interacción con todo el grupo. Así, la tercera parte del tiempo

total ahora se utiliza para las intervenciones dirigidas a todo el grupo (33,96%), aumentando en este caso los resultados obtenidos al analizar la frecuencia, manteniéndose el pequeño grupo (22,9%) con valores similares a los obtenidos en la frecuencia (tabla 38).

Desarrollo de la sesión: conducción de las tareas								
Situación	Frecuencia (N)				Tiempo (T)			
	% Media Absoluta	% máx.	% mín.	% Media Relativa	% Media Absoluta	% máx.	% mín.	% Media Relativa
Todo el grupo	25,78	88,77	0,60	25,78	33,96	89,22	10,73	33,96
Pequeño grupo	23,44	47,62	1,78	23,44	22,9	51,90	0,88	22,9
Individual	50,77	76,34	5,92	50,77	43,65	78,76	3,02	43,65

Tabla 38: Frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente relacionado con la forma en la que transmite la información durante la *conducción de las tareas*.

Los datos anteriores nos presentan un docente que se dirige de forma individual en la mayoría de sus intervenciones, utilizando también el mayor tiempo de la fase de conducción de las tareas para esta opción, hecho que nos parece razonable. Aún así, valorando los datos relacionados con *todo el grupo* asociados a número de intervenciones (25,78%) y a duración (33,96%), podríamos interpretar que en este caso las intervenciones son más extensas que cuando el profesorado se dirige de forma individual, en la que los *feedback* son más cortos aunque más continuos.

Posiblemente estas intervenciones a toda la clase estén relacionadas con las paradas que el docente hace de la actividad, con el fin de recordar algún aspecto que ya se ha explicado y que la mayoría del alumnado no está realizando, o con la intención de efectuar una corrección sobre algún error generalizado que el profesorado esté observando en la realización de la tarea, o para explicar algún aspecto más relacionado con la tarea que están realizando.

Por el contrario, las interacciones individuales son *feedback* más precisos y asociados a la observación que el profesorado hace de la realización individual que un alumno o una alumna está haciendo de la tarea. En este caso, la pregunta que el docente le hace al discente sobre lo que está haciendo, la indicación del error, el ofrecimiento de soluciones que le da al problema que esté teniendo para realizar la tarea, la modificación que pueda hacerle de algún aspecto tanto de tipo estructural, como relacionado con la percepción, la decisión o la ejecución que facilite la tarea y le permita llegar a conseguir el aprendizaje, son intervenciones relacionadas con un *feedback* más concreto y de menos duración que si estuviera analizando y puntualizando sobre la observación que ha estado realizando a todo el grupo.

Investigaciones como las de Lorenzo, Jiménez, Lorenzo (2006) al analizar el discurso de un entrenador de baloncesto concluyen que la forma de dirigirse (al grupo o al jugador) depende del tipo de sesión que se esté desarrollando. Calderón, Palao y Ortega (2005), coinciden con esta opinión, aunque encuentran que el *feedback* individual-general e individual-específico es el más utilizado por los docentes para la enseñanza de las habilidades

atléticas cuando la organización es en hilera, y masivo-general y masivo-específico cuando la organización es en circuitos. En nuestro caso, el docente utiliza prioritariamente el feedback individual.

Centrándonos ahora en el análisis que hemos hecho del contenido categorizado del discurso del profesorado, nos gustaría puntualizar algunos aspectos del contenido del discurso individual de cada docente, ya que al igual que pasaba en la presentación de las tareas existe una gran diversidad entre las características de los discursos del profesorado analizado.

Por una parte, nos encontramos de nuevo (anexo 3) ante unas categorías que son empleadas por la totalidad del profesorado, o incluso por más de un 80% del mismo, frente a otras que prácticamente no las utiliza ningún docente. Por otra parte, existen grandes diferencias entre la utilización que cada docente hace de una misma categoría en su discurso, y por lo tanto, observamos diferencias significativas entre los discursos del profesorado. Estos datos se presentan de dos maneras: en el anexo 3, refiriéndose al discurso de cada docente, y de forma colectiva en la tabla 39 (% de la media absoluta y % máximo y mínimo de frecuencia y tiempo).

Así, si analizamos los resultados valorando la existencia de contenidos categorizados asociados en mayor o menor medida a una fase, las categorías que podrían tener una justificación de su menor presencia en esta fase de conducción de la tarea serían, entre otras, categorías más ligadas a la presentación de la tarea como *propósito de la tarea*, *objetivo de la tarea*, *descripción de la tarea*, *demonstración de la tarea*, *funcionalidad*, *vinculación con otra tarea*, *organización de la tarea*, o *errores más frecuentes*. A ello hay que añadirle que en muchos casos estas categorías son registradas en esta fase de conducción dentro de la categoría de *reiteración de aspectos del contenido de la tarea*, y por lo tanto no aparecen reflejadas explícitamente como el contenido categorizado que son.

En concreto, en esta fase, entre las categorías que son empleadas por la totalidad del profesorado, encontramos *la organización de la tarea*, *la reiteración de algún aspecto de la tarea*, *la pregunta sobre tarea*, *la indicación de errores*, *la motivación-empuje*, *la evaluación de las tareas* y *la censura*. Incluso hay otro grupo de contenidos categorizados que son utilizados por más de un 80% de los docentes: *reglamentario*, *técnico-táctico*, *ofrecimiento de soluciones*, o *motivación reto y alaba*, hecho que nos parece adecuado para el discurso de la fase en la que estamos, y en el caso de las dos primeras además por el contenido de deportes de las sesiones grabadas. También Delgado (2000), coincide con nuestra investigación al opinar que la corrección técnica es una de las conductas que se dan con mayor frecuencia en el discurso, así como lo que él llama el *ánimo general a la participación*, que podría coincidir con nuestra categoría de *motivación-empuje*.

Pero con relación a lo que venimos comentando, aunque los datos recojan que muchas de las categorías son empleadas por casi todos los docentes, hecho que analizado simplemente así sería un dato positivo, nos

enfrentamos a una realidad bastante más preocupante, en la que el problema radica en que aunque se use la categoría, los valores de frecuencia y duración de las intervenciones, en muchas ocasiones, son muy bajos.

Por ejemplo, cuando comentábamos que la mitad de los *feedback* que se dan en la fase de conducción de las tareas son individuales, podría interpretarse como una realidad muy positiva en la que el docente está teniendo en cuenta la diversidad existente entre los discentes, al atender específicamente la ejecución del alumnado y los posibles problemas y errores que se estén produciendo, aportando un *feedback* individual y específico, o una posible tarea alternativa que facilite de alguna forma el aprendizaje. Pero los datos nos presentan una realidad muy diferente, en la que solo un docente tiene necesidad de plantear una tarea alternativa y otro de adaptar otra tarea. Asimismo, aunque preocupándose casi la mitad del profesorado de explicar los errores, los porcentajes de frecuencia de las intervenciones y la duración de las mismas son muy escasos, lo que significa que realmente en esta fase de conducción casi no se utiliza esa categoría en el discurso del profesorado.

Apuntar también la existencia de grandes diferencias en el análisis de los discursos individuales de los docentes, al comparar los valores tanto de frecuencia como de tiempo que presentan las categorías analizadas, aún siendo todas las sesiones de Educación Física grabadas, de contenido deportivo. En efecto, una de las decisiones que se tomó en el planteamiento de la investigación fue la de analizar sesiones cuyo contenido fuera coincidente, con el fin de que a priori, los contenidos categorizados del discurso que se desarrollase en las sesiones grabadas fueran potencialmente coincidentes.

Centrándonos, ahora sí, en el análisis global del contenido de los discursos de todo el profesorado realizado a través de las categorías (tabla 39), los resultados obtenidos son francamente desfavorables a lo que sería deseable que recogiera un discurso de calidad relacionado con la *conducción de las tareas*. En la tabla 39 los valores referidos a la frecuencia con la que el profesorado utiliza un tipo de contenido en su información están ordenados de manera descendente, mientras que los del tiempo no han sido ordenados, con el fin de observar de forma clara la comparación entre frecuencia y duración de las intervenciones en cada categoría. También se ha incluido el valor máximo y mínimo de cada categoría recogido entre los discursos de todos los docentes, para poder reflejar las diferencias existentes entre el profesorado participante, como ya comentábamos.

Desarrollo de la sesión: conducción de las tareas								
Contenido de la información	Frecuencia (N)				Tiempo (T)			
	% Media Absoluta	% máx.	% mín.	% Media Relativa	% Media Absoluta	% máx.	% mín.	% Media Relativa
Organización de la tarea	22,23	40,40	8,66	22,23	24,60	46,38	8,79	24,60
Motivación-empuje	10,94	26,01	0,99	10,94	8,03	19,33	3,85	8,03
Reiteración de algún aspecto de la t.	10,32	27,45	0,38	10,32	11,99	34,33	0,35	11,99

Pregunta sobre tarea	9,04	27,00	2,11	9,04	8,38	27,37	0,38	8,38
Ofrecimiento de soluciones	8,30	17,07	2,18	9,23	7,90	17,09	0,99	8,83
Evaluación de las tareas	8,27	17,77	2,11	8,27	4,65	11,43	0,38	4,65
Censura	6,04	17,02	0,74	6,04	6,08	15,16	0,88	6,08
Indicación de errores	5,15	11,59	0,60	5,15	4,80	10,43	0,23	4,80
Reglamentario	4,60	16,66	0,34	5,16	5,10	16,43	0,22	5,66
Técnico-táctico	4,10	14,28	0,60	4,83	5,00	16,43	0,66	5,99
Motivación-alaba	2,30	6,19	0,30	2,72	1,70	6,62	0,26	2,01
Motivación-reto	1,90	10,31	0,26	2,40	2,00	14,93	0,10	2,50
Demostración de la tarea	1,60	5,92	1,06	3,29	4,10	28,73	0,56	8,60
Variación de la tarea	0,90	3,28	0,34	1,33	2,20	8,49	0,22	3,23
Explicación de errores	0,70	4,27	0,24	1,41	0,70	3,17	0,30	1,35
Descripción de la tarea	0,60	2,44	0,24	0,87	1,10	4,09	0,28	1,65
Medidas de seguridad	0,50	3,46	0,26	1,25	0,30	1,82	0,09	0,76
Funcionalidad de la tarea	0,40	1,79	0,24	0,84	0,30	1,11	0,06	0,66
Errores más frecuentes	0,20	2,44	0,24	1,06	0,40	6,07	0,53	2,59
Objetivo de la tarea	0,20	1,22	0,30	0,74	0,20	1,66	0,31	1,02
Planteamiento de tarea alternativa	0,10	1,22	1,22	1,22	0,10	2,62	2,62	2,62
Vinculación con otra tarea	0,10	0,99	0,26	0,59	0,20	2,15	0,27	0,95
Propósito de la tarea	0,10	0,60	0,43	1,01	0,03	0,35	0,25	0,30
Adaptación de la tarea	0,04	0,86	0,86	0,86	0,10	2,29	2,29	2,29
Información errónea	0,03	0,38	0,26	0,32	0,10	0,94	0,19	0,56

Tabla 39: Frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente con relación al contenido de la información en la *conducción de las tareas*.

Para facilitar el análisis de los datos, hemos dividido en tres bloques el contenido de la información, atendiendo a su mayor o menor presencia en el discurso del profesorado. Aunque la tabla 39 refleja la totalidad de la investigación, volveremos a utilizar partes de la misma cuando analicemos los diferentes grupos de categorías, ya que pensamos que puede apoyar el análisis que se esté realizando, aún con el riesgo de ser reiterativos en la información.

Al igual que sucedía en la *presentación de las tareas*, en un primer bloque encontramos únicamente la categoría de *organización de la tarea*, reflejando de nuevo que lo que más preocupa a los docentes son las cuestiones relacionadas con los aspectos organizativos y de control de la clase. Así, la cuarta parte de las intervenciones de todos los docentes cuando se dirigen al alumnado son para organizar la tarea (22,23%), al igual que ocurre en otras investigaciones de análisis del discurso (Lorenzo, Jiménez y Lorenzo, 2006; Pradas, 2010; Velázquez y López, 2010), siendo la duración de dichas intervenciones en esta última incluso algo más elevada (24,6%).

Es de suponer que la información relacionada con la organización de la tarea se ha dado en la presentación de la misma, y que por lo tanto no debería tener ese peso en esta fase, en detrimento de otras informaciones. La causa puede ser que la información dada en la presentación no sea muy clara y precisa y que el alumnado, una vez que va a comenzar la realización de la tarea, no sepa bien cómo organizarse. Otra interpretación puede ser que el profesorado, una vez presentada la tarea, repita la información de la

organización con el fin de una mayor prontitud en el inicio de la realización de la tarea por parte del alumnado. En cualquier caso, se trata de un hecho que preocupa y que debería ser estudiado en futuras investigaciones relacionadas con el tema.

Dentro del segundo bloque que aparece en la tabla 39.1 y que se muestra a continuación, encontramos categorías muy relacionadas con lo que es el desarrollo de la conducción de las tareas y las necesidades del alumnado atendidas por parte del profesorado, y que quedan reflejadas en el contenido del discurso del docente.

Desarrollo de la sesión: conducción de las tareas								
Contenido de la información	Frecuencia (N)				Tiempo (T)			
	% Media Absoluta	% máx.	% mín.	% Media Relativa	% Media Absoluta	% máx.	% mín.	% Media Relativa
Motivación-empuje	10,94	26,01	0,99	10,94	8,03	19,33	3,85	8,03
Reiteración de algún aspecto de la t.	10,32	27,45	0,38	10,32	11,99	34,33	0,35	11,99
Pregunta sobre tarea	9,04	27,00	2,11	9,04	8,38	27,37	0,38	8,38
Ofrecimiento de soluciones	8,30	17,07	2,18	9,23	7,90	17,09	0,99	8,83
Evaluación de las tareas	8,27	17,77	2,11	8,27	4,65	11,43	0,38	4,65
Censura	6,04	17,02	0,74	6,04	6,08	15,16	0,88	6,08
Indicación de errores	5,15	11,59	0,60	5,15	4,80	10,43	0,23	4,80
Reglamentario	4,60	16,66	0,34	5,16	5,10	16,43	0,22	5,66
Técnico-táctico	4,10	14,28	0,60	4,83	5,00	16,43	0,66	5,99

Tabla 39.1: Frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente de parte del contenido de la información en la *conducción de las tareas*.

Prueba de ello es el hecho de que las categorías agrupadas en este segundo bloque son utilizadas por entre un 85 y un 100% del profesorado (anexo 3). Si esto es así, la pregunta que nos hacemos es ¿por qué se dan unos valores tan bajos?, o ¿por qué el docente no interviene más durante la conducción de las tareas, en el marco de estas categorías, como sería deseable?, o ¿por qué existe esa disparidad en el contenido categorizado de los discursos del profesorado?

Analizando las grabaciones, pensamos que una posible respuesta a estas cuestiones está asociada con la metodología que el profesorado utiliza en su enseñanza deportiva, y que potencia o disminuye las formas de proceder en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto por parte del profesorado como del alumnado, influyendo todo ello en los contenidos del discurso del docente. Esta interpretación coincide con la de Pradas (2010), al analizar los elementos situacionales que considera una docente investigada cuando toma decisiones en esta fase interactiva. Aún así, valoramos la existencia de otras variables, como pueden ser el contenido concreto de la sesión de clase grabada, la etapa en la que el docente da clase, el curso, los años de experiencia, etc., componiendo todas ellas un escenario difícil de analizar.

Con los datos que tenemos, observamos como el docente estimula verbalmente al alumnado para que comience a realizar la tarea o se implique

en mayor medida durante el desarrollo de la misma (10,94%), siendo el tiempo utilizado para ello algo inferior (8,03%). En valores similares en cuanto a la frecuencia de las intervenciones, encontramos la reiteración de algún aspecto de la tarea (10,32%), aunque el tiempo utilizado por los docentes para estas intervenciones es superior (11,99%). Si a estos porcentajes les sumamos el ya visto de organización de la tarea, y el de censura (6,04%), podemos decir que cerca de la mitad de las intervenciones (49,53%) tienen una intención prioritaria relacionada con activar al alumnado para que comience una tarea de forma organizada y mantenga la atención, no dando tanta importancia a los *feedback* más relacionados con la ejecución de la tarea.

También hemos podido comprobar en el análisis de las transcripciones, cómo en muchas ocasiones, la intención del contenido de motivación-reto es la de estimular verbalmente al alumnado para impulsarle mecánicamente a la realización de la tarea, tal y como se define en el glosario de categorías, y por lo tanto, aunque necesario, no es un contenido que aporte mucha calidad al discurso. Si a este hecho le unimos que dentro de la categoría de reiteración de algún aspecto de la tarea, en la mayoría de los casos, se insistía en un aspecto relacionado con la categoría de organización de la tarea, podemos concluir que un porcentaje excesivamente elevado de las intervenciones del docente aportan cuestiones relacionadas con la organización, en detrimento de intenciones discursivas más relacionadas con lo que podría ser un proceso de enseñanza y aprendizaje más reflexivo y más orientado a cuestiones de calidad relacionadas con los aprendizajes del alumnado, potenciando una comunicación unidireccional, que empobrece la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Siendo esta intención lícita, no compartimos que sus intervenciones desatiendan categorías más propias de las necesidades que deberían surgir en el desarrollo de las tareas por parte del alumnado.

Nos referimos a categorías más relacionadas con el proceso de construcción del conocimiento que el alumnado lleva a cabo a través de la realización de las tareas propuestas, y la valoración que el docente le transmite de su actuación. En este caso, las intervenciones del profesorado dan más importancia a un primer grupo en el que encontramos categorías vinculadas con las preguntas que el docente puede hacer al alumnado para facilitarle la comprensión de algún aspecto de la tarea, o guiarle en la resolución de la misma (9,04%), resultados superiores al estudio de Cuéllar y Piéron (2003) que señalan que el *feedback* interrogativo solo alcanza el 1,4% de las intervenciones del docente.

Otra de las categorías que integran este grupo es el ofrecimiento de soluciones por parte del docente (8,3%), coincidiendo en la importancia que se le da en el discurso a este tipo de contenidos con otros estudios en los que el *feedback* prescriptivo suele ser el más utilizado (Fuentes, García, Sanz, Moreno, Del Villar, 2005; Torres, 2000). También la valoración sobre la realización de una tarea (8,27%) es atendida en nuestro estudio de forma similar por los docentes, no coincidiendo en este caso, con los valores del estudio que llevaron a cabo Cuéllar y Piéron (2003) en el que señalan que el

feedback evaluativo, aunque desaprobativo, se eleva en su estudio hasta un 41,5% del total de *feedback* dados, dato que contrasta significativamente con el de nuestra investigación.

Todos estos porcentajes unidos suponen el 25% de las intervenciones (cifra bastante similar a la alcanzada exclusivamente por la organización de la tarea). Con referencia a esta afirmación, observamos como categorías relacionadas con la explicación de errores, la indicación de los mismos o la ya citada del ofrecimiento de soluciones, todas ellas directamente asociadas a la ejecución de la tarea, aún siendo utilizadas las dos últimas por la mayoría del profesorado, presentan una frecuencia muy baja. En este caso, no existen diferencias entre el profesorado de mayor y menor experiencia profesional, ni en el número de docentes que las utilizan, ni en los porcentajes de frecuencia, coincidiendo con Garrigós (2005), pero discrepando con Carreiro da Costa y Piéron (1990b).

Atendiendo a la atención que el profesorado le otorga en su discurso, en este segundo bloque habría un segundo grupo de categorías relacionado con esta construcción del conocimiento, formado por la indicación de errores, los contenidos reglamentarios y los técnico-tácticos. En lo que se refiere a la indicación de errores (5,15%), coincidimos con los estudios de Fuentes, García, Sanz, Moreno, Del Villar, (2005) en los que el *feedback* explicativo relacionado con los contenidos reglamentarios (4,6%) y los técnico-tácticos (4,1%), también era de los más usados por el entrenador en su discurso. Aún así, es necesario considerar que en muchas ocasiones la indicación de los errores solo transmite algo a rectificar con respecto a la organización de la tarea (¡no te puedes salir de los límites que hemos dicho!), o la posición del cuerpo (¡flexiona las piernas!) o la forma en la que ha resuelto una situación (¡no tenías que haber lanzado tú!), sin incluir una explicación directa técnica o táctica por parte del docente o un proceso en el que el alumnado descubra el porqué del error que le está indicando el docente, como se deduce de los valores que presenta la explicación de los errores (0,7%), nada valorada por los docentes.

De la misma manera, es muy significativo el hecho de que solo una de cada diez intervenciones del profesorado tengan como contenido una información reglamentaria (4,6%) o técnico-táctica (4,1%), dándose resultados similares en el tiempo utilizado para las intervenciones (5,1%, 5%), más si valoramos que la investigación se desarrolla en sesiones de enseñanza deportiva y que entre el ochenta y el noventa por ciento del profesorado incluye estos contenidos en su discurso.

Intentando interpretar estos resultados, no comprendemos como el profesorado no entiende estos contenidos como prioritarios, máxime, si como debiera estar sucediendo, los contenidos deportivos se tendrían que estar desarrollando desde una metodología comprensiva, en la que la resolución de problemas tácticos se plantea desde un primer momento. Nos cabe la esperanza de que el contenido categorizado de reiteración de algún aspecto de la tarea pueda estar absorbiendo, en alguna ocasión, este tipo de

contenidos, al haberse dado la información en la presentación de la tarea. De igual forma, el ofrecimiento de soluciones podría incluir a su vez estas categorías relacionadas con el reglamento, la técnica o la táctica.

Aun así, aunque en el análisis de las transcripciones pudimos observar que en muchas ocasiones la reiteración de algún aspecto de la tarea iba dirigida también a la organización, en este caso no ocurre lo mismo con los contenidos deportivos, ya que presentan valores inferiores en la fase de presentación de la tarea que en esta fase de conducción. Entendemos, por tanto, que la intención del profesorado sigue la misma tendencia de prestar poca atención a estos contenidos, prácticamente inexistentes en la fase de evaluación de las tareas, como veremos en el siguiente apartado. Finalmente apuntar que dichos contenidos sí aparecen en alguna ocasión más dentro de las intervenciones relacionadas con el ofrecimiento de soluciones.

En cualquier caso, con los datos que tenemos en este estudio, preferimos ser prudentes en lo relativo a la determinación de la causa final por la que el docente no incluye en mayor medida en su discurso los contenidos reglamentarios y técnico-tácticos, propios de las sesiones de enseñanza deportiva que hemos grabado.

Desarrollo de la sesión: conducción de las tareas								
Contenido de la información	Frecuencia (N)				Tiempo (T)			
	% Media Absoluta	% máx.	% mín.	% Media Relativa	% Media Absoluta	% máx.	% mín.	% Media Relativa
Motivación-alaba	2,30	6,19	0,30	2,72	1,70	6,62	0,26	2,01
Motivación-reto	1,90	10,31	0,26	2,40	2,00	14,93	0,10	2,50
Demostración de la tarea	1,60	5,92	1,06	3,29	4,10	28,73	0,56	8,60
Variación de la tarea	0,90	3,28	0,34	1,33	2,20	8,49	0,22	3,23
Explicación de errores	0,70	4,27	0,24	1,41	0,70	3,17	0,30	1,35
Descripción de la tarea	0,60	2,44	0,24	0,87	1,10	4,09	0,28	1,65
Medidas de seguridad	0,50	3,46	0,26	1,25	0,30	1,82	0,09	0,76
Funcionalidad de la tarea	0,40	1,79	0,24	0,84	0,30	1,11	0,06	0,66
Errores más frecuentes	0,20	2,44	0,24	1,06	0,40	6,07	0,53	2,59
Objetivo de la tarea	0,20	1,22	0,30	0,74	0,20	1,66	0,31	1,02
Planteamiento de tarea alternativa	0,10	1,22	1,22	1,22	0,10	2,62	2,62	2,62
Vinculación con otra tarea	0,10	0,99	0,26	0,59	0,20	2,15	0,27	0,95
Propósito de la tarea	0,10	0,60	0,43	1,01	0,03	0,35	0,25	0,30
Adaptación de la tarea	0,04	0,86	0,86	0,86	0,10	2,29	2,29	2,29
Información errónea	0,03	0,38	0,26	0,32	0,10	0,94	0,19	0,56

Tabla 39.2: Frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente de parte del contenido de la información en la *conducción de las tareas*.

Si la opinión que teníamos del discurso docente no era muy positiva con relación a los resultados obtenidos en las categorías del segundo bloque que proponíamos, el análisis del tercer bloque presenta valores que interpretamos como residuales, apreciables en la tabla 39.2. Como venimos comentando, esta realidad nos preocupa sobre todo en contenidos que deberían estar muy presentes en la información que el docente da en esta fase de la tarea.

Así, valorando en un primer análisis el porcentaje que ocupan en el discurso del docente todas las categorías de este bloque, es desalentador comprobar como la suma de los porcentajes de todas las categorías no llega ni a un 10% del discurso (9,67%), aún estando presentes contenidos categorizados como el de variación de la tarea, adaptación de la tarea, planteamiento de tarea alternativa o la explicación de errores, como veremos a continuación.

Como puede apreciarse, existen categorías que son propias de la *presentación de las tareas* por lo que entendemos que puedan presentar valores tan bajos en esta fase. Nos referimos a categorías como *el objetivo y el propósito de la tarea, la funcionalidad, los errores más frecuentes, las medidas de seguridad, o la descripción de la tarea*, entre otras, que, en esta fase serían analizadas dentro del contenido de *reiteración de algún aspecto de la tarea*, ya que recordarían alguna información dada en la presentación de la misma.

Pero también existen otras categorías en las que los valores de la frecuencia de las intervenciones del docente reflejan una realidad muy preocupante, en la que el profesorado no actúa para atender la diversidad del alumnado, y de esta forma responder a los diferentes ritmos de aprendizaje o a las posibilidades de superar una mayor o menor complejidad de la tarea. En una educación de calidad uno de los pilares fundamentales se sustenta en la respuesta que el docente da a las necesidades personales de cada alumna o alumno a través de sus intervenciones. Desgraciadamente la realidad del discurso analizado nos presenta valores paupérrimos asociados a, la adaptación de una tarea (0,04%, 0,1%), la posibilidad de plantear una tarea alternativa a un alumno cuando la propuesta realizada a todo el grupo no responde a sus posibilidades (0,1%); la opción de facilitar los problemas en la construcción de los nuevos aprendizajes, ayudando al alumnado a vincular la nueva tarea (0,1%) que está realizando a otra tarea con la que consiguió un aprendizaje básico, válido para superar el nuevo reto; o la explicación de unos errores que se están cometiendo al intentar conseguir los nuevos aprendizajes (0,7%, 0,7%).

Y aunque dentro de este grupo representan las dos categorías más utilizadas en el discurso del profesorado, terminamos con ellas de presentar una realidad del discurso docente en la fase de conducción de las tareas muy mejorable. En este caso, nos referimos a las intervenciones del profesorado dirigidas a la parte más afectiva, categorías como la motivación-reto (1,9%, 2%) o la motivación-alaba (2,3%, 1,7%) (tabla 39.2), coincidiendo con la investigación de Lorenzo, Jiménez y Lorenzo, 2006, en la que al analizar el análisis del discurso de un entrenador de baloncesto, observaron gran escasez de comportamientos motivacionales.

Como se ha comprobado en diferentes investigaciones relacionadas con el *feedback* positivo y negativo este aspecto del discurso está poco cuidado para lo influyente que puede ser (Viciano, Cervelló, Ramírez, San-Matías y Requena, 2003). En relación con este tema Claxton (1988) y

Goudas, Minardous y Kotis (2000) defienden por el contrario, que el *feedback* negativo incentiva al alumnado en su esfuerzo para mejorar la ejecución de la tarea la siguiente vez que la realice, mientras que el positivo no es efectivo. Como vemos, una vez más no existe mucha coincidencia en los resultados obtenidos por distintas investigaciones.

Hasta aquí el análisis que hemos hecho del discurso del profesorado en la fase de conducción de la tarea. Exponemos una síntesis de los resultados relacionados con esta fase, incluida dentro de la fase de desarrollo de la sesión:

- Un 100% del profesorado realiza la conducción de las tareas.
- Todo el profesorado se dirige al grupo utilizando las tres posibilidades de transmitir la información, siendo la individual la más usada (50,77% de frecuencia y 43,65% de duración). El resto de las intervenciones se reparte entre todo el grupo (25,78%) y el pequeño grupo (23,44%).
- Esta misma ordenación se mantiene en el análisis del tiempo (43,65% para las intervenciones individuales, 33,96% para todo el grupo y 22,9% para pequeños grupos).
- La *organización de la tarea* como contenido predominante de la información dada por el docente, con notables diferencias con el resto de los contenidos, tanto en frecuencia como en duración de las intervenciones.
- Valores inferiores a lo deseable en informaciones muy relevantes para un discurso de calidad relacionado con la conducción de las tareas, como por ejemplo, *la adaptación de la tarea, el planteamiento de una tarea alternativa, o la explicación de errores*, entre otras.
- Los valores de la frecuencia y duración de las intervenciones no marcan una tendencia hacia una variable u otra, salvo en alguna excepción.

Como hemos comentado, el problema de esta fase de conducción de las tareas no es el de que el profesorado no intervenga, como ocurría en el inicio de la sesión, sino que está más relacionado con la intencionalidad discursiva de los docentes, que se centra en aspectos organizativos de las tareas y en volver a recordar contenidos que ya se han transmitido en la fase de presentación de las tareas, descuidando parcial o totalmente contenidos imprescindibles dentro de un discurso de calidad en la fase de conducción.

Así, la realidad del análisis del discurso nos presenta un docente que ha explicado una tarea y cuyo objetivo prioritario en esta fase de conducción se encamina a que el alumnado comience a realizar la tarea y lo haga de forma organizada. En un segundo plano, quedan cuestiones relacionadas directamente con la adquisición de los nuevos aprendizajes, como pueden ser

la preocupación por atender los problemas que le puedan surgir al alumnado al enfrentarse a la realización de la tarea (atención a la diversidad), el planteamiento metodológico que permita la comprensión del proceso de aprendizaje por parte del alumnado, potenciando una mayor autonomía (explicación de errores), la incentivación al alumnado a través de la presentación de retos que son posibles alcanzar, o la transmisión de alabanzas relacionadas con las mejoras alcanzadas en el aprendizaje (motivación-reto y motivación-alaba).

Muy a nuestro pesar, entre el discurso que sería deseable y la realidad del discurso existe una gran brecha que debería ser tenida en cuenta para reflexionar y tomar medidas relacionadas con los programas de formación inicial y permanente.

5.1.3.3. La evaluación de las tareas

Llegamos a la fase que completa o debería completar el ciclo de una tarea. Nos referimos a la fase de evaluación de las tareas en la que el objetivo docente tendría que girar en torno a aspectos tales como la importancia que tiene el hacer más consciente al alumnado de la tarea que acaba de realizar, de las dificultades que haya tenido en el desarrollo de la misma, de la funcionalidad de los aprendizajes conseguidos, y de la posibilidad de utilizarlos para poder realizar otras tareas que les lleven a alcanzar otros aprendizajes nuevos. En definitiva, la finalidad es hacer conscientes a las alumnas y los alumnos del proceso de aprendizaje que han llevado a cabo, fortaleciendo una mayor disposición a la autonomía en su aprendizaje y a la autorregulación de su propio proceso.

También es una fase donde recapitulamos con el alumnado los contenidos trabajados, que en determinados momentos son nuevos, y en otros, profundizan en algún tema o aspecto que ya se ha tratado en las clases anteriores de enseñanza deportiva. Nos referimos tanto a conceptos o procedimientos asociados a los aspectos biológicos y a los elementos funcionales o estructurales de los deportes, como a las actitudes con las que se afrontan las relaciones de cooperación-oposición que se dan en todas las tareas de las sesiones que hemos grabado (deportes colectivos).

Entendemos que lo deseable en un discurso de calidad en la fase de *desarrollo de la sesión* pasaría por valorar no solo intervenciones del profesorado encaminadas a presentar y conducir las tareas, sino otras dedicadas a su evaluación. No es muy aceptable el paso de tarea a tarea sin realizar esta fase que, en nuestra opinión, es imprescindible y marca significativamente la calidad de la enseñanza. Si en las otras fases de la tarea la totalidad del profesorado se dirigía al alumnado, en esta fase de evaluación los datos son muy preocupantes, ya que encontramos que solo una cuarta parte de los docentes (26,3%) transmite información evaluativa al alumnado, lo que significa que tres cuartas partes no valoran como necesarias las finalidades que tiene el discurso en esta fase, coincidiendo con Velázquez y López (2010). De hecho, una de las decisiones tomadas para el análisis y la

descripción de los datos de esta fase, ha sido la de comentar los resultados a partir de los datos relativos obtenidos al analizar el discurso del profesorado que sí realiza la evaluación de las tareas (cinco de diecinueve). Aún así se muestran los valores absolutos y relativos de la fase.

Al igual que en las otras fases comentábamos que el contenido de la información debería inclinarse hacia un tipo de categorías más relacionado con el objetivo de la tarea, la descripción de la tarea, su funcionalidad, el ofrecimiento de soluciones, la explicación de errores, o la motivación-reto, entre otras, en el caso de esta fase de evaluación, es donde más claramente los contenidos tendrían que asociarse a la categoría específica de *evaluación de las tareas*.

Y aunque en la primera propuesta del Glosario de categorías se incluían un número mayor de éstas relacionadas directamente con esta fase, y por una cuestión de funcionalidad quedó reducida a la única categoría de *evaluación de las tareas*, seguimos defendiendo la importancia que tiene la evaluación de las mismas y sus diferentes matices (valorativa, comparativa, funcional...). En definitiva, es la fase del ciclo con la que cerramos el proceso de adquisición de los aprendizajes que estamos intentando construir con el alumnado.

Analizando los datos recogidos en la tabla 40, la forma mayoritaria que tiene el profesorado de transmitir la información en la fase de evaluación de la tarea es la de dirigirse a todo el grupo (72,2%), y como segunda opción (16% de sus intervenciones) a pequeños grupos, obteniendo prácticamente los mismos valores referidos al tiempo utilizado, en ambos casos.

Evaluación de las tareas	Frecuencia de intervenciones		Tiempo utilizado en las intervenciones	
	% Media Absoluta	% Media Relativa	% Media Absoluta	% Media Relativa
Todo el grupo	19,00	72,24	19,80	75,20
Pequeño grupo	4,20	16,04	4,70	15,45
Individual	3,10	11,76	2,46	9,35

Tabla 40: Frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente relacionado con la *situación* durante la *evaluación de las tareas*.

Si analizamos por profesorado estos datos, como se observa en la figura 3 referida a la frecuencia, dos de los cinco docentes realizan esta fase dirigiéndose en todas las ocasiones a todo el grupo, y un tercero lo hace en el 92,72% de sus intervenciones. Ninguno de estos tres docentes se dirige a pequeños grupos en esta fase, aunque sí lo hacen los otros dos docentes restantes.

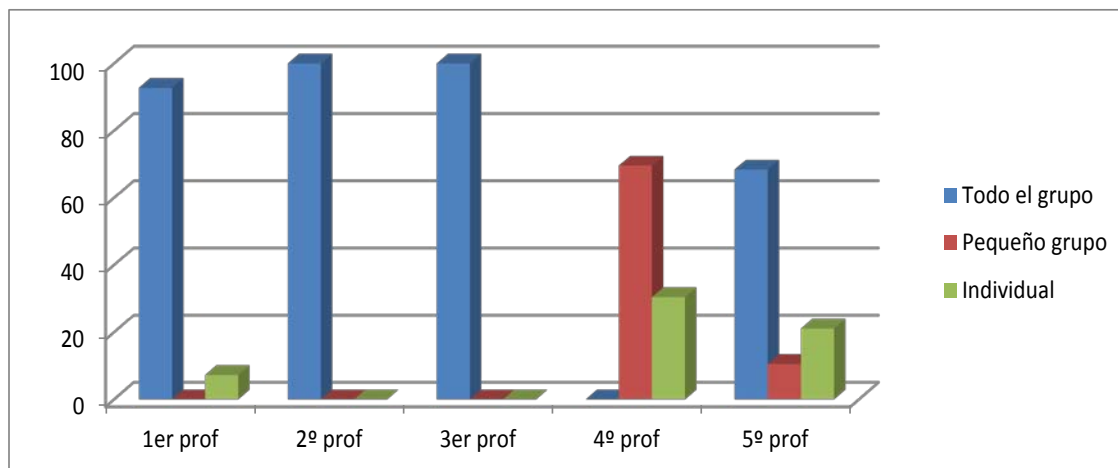


Figura 3. Situación en la fase de evaluación.

Un cuarto profesor no utiliza el gran grupo y sí reparte sus intervenciones entre el pequeño grupo, que usa de forma prioritaria (69,58%), y la forma individual (30,42%). Si nos referimos a la duración de las intervenciones, este docente aumenta el porcentaje del tiempo utilizado para el pequeño grupo (73,9%), en detrimento de la otra opción utilizada (26,1%). Finalmente, el quinto profesor transmite la información utilizando las tres posibilidades: todo el grupo (68,41%), individual (21,06%) y pequeño grupo (10,53%), aumentando significativamente el tiempo utilizado para dirigirse a todo el grupo (81,24%) en detrimento del usado para la forma individual (15,49%) y el pequeño grupo (3,27%).

Desde nuestro punto de vista nos parece acertada la opción de dirigirse a todo el grupo para hacer la evaluación de la tarea, ya que de esta forma se asegura que dicha evaluación es realizada con todo el alumnado. En el caso de los dos profesores que utilizan el pequeño grupo, en el análisis de las grabaciones se observa que en el caso del docente que lo hace de forma prioritaria, se debe a la organización que tiene en el desarrollo de la sesión, en la que durante todas las tareas ha realizado la presentación y la conducción pasando por los diferentes grupos, y de la misma forma lo hace en la evaluación, por lo que todo el alumnado está informado. No se da la misma situación en el caso del otro docente, ya que realiza la evaluación con alguno de los grupos pero no atiende a todo el alumnado, por lo que esta situación sí que nos preocupa. En definitiva pensamos que la mejor opción es la de reunir a todo el grupo, aún pudiendo darse de forma más esporádica cualquiera de las otras dos opciones.

Si nos centramos ahora en el contenido del discurso, no todas las categorías están presentes en la información dada en esta fase (tabla 41), hecho que nos parece correcto, como ya hemos comentado, al referirnos a la especificidad de las categorías asociadas a cada fase, pero en otros nos llama la atención que no se aluda a estos contenidos y sí a otros que son menos específicos de esta fase. Por ejemplo, entendemos que una información técnico-táctica no debe ser un contenido del discurso en la fase de evaluación, salvo que se utilice en los comentarios que se hagan sobre la

explicación de errores cometidos en el desarrollo de la tarea y que conviene hacer consciente al alumnado de la importancia de tenerlos en cuenta para no volver a repetirlos en el futuro.

Como se aprecia en la tabla 41 las categorías relacionadas con la *evaluación de las tareas* y la *pregunta sobre la tarea* son las más utilizadas, sumando un 60% del total de las intervenciones. Observamos como la frecuencia de las intervenciones en las que el profesorado pregunta al alumnado supone una cuarta parte del total (26,2%), que podría interpretarse positivamente como que el profesorado que realiza la evaluación de la tarea potencia la participación del alumnado en la evaluación a través de preguntas referidas a la tarea realizada, los puntos importantes del nuevo aprendizaje alcanzado, la dificultades superadas o no, etc.

Contenido de la información	Frecuencia (N)		Tiempo (T)	
	% Media Absoluta	% Media Relativa 5 docentes	% Media Absoluta	% Media Relativa 5 docentes
Evaluación de las tareas	9,03	34,30	8,26	31,38
Pregunta sobre tarea	5,00	26,20	4,95	18,82
Objetivo de la tarea	2,90	10,83	3,10	11,95
Organización de la tarea	2,20	8,52	2,70	10,08
Ofrecimiento de soluciones	1,50	5,70	0,80	2,92
Descripción de la tarea	0,70	2,61	0,40	1,52
Censura	0,60	2,32	0,30	1,24
Demostración de la tarea	0,60	2,11	0,80	3,18
Motivación-reto	0,50	1,75	0,40	1,35
Indicación de errores	0,40	1,46	0,60	2,37
Reglamentario	0,30	1,04	0,10	0,49
Variación de la tarea	0,30	1,04	0,30	1,15
Funcionalidad de la tarea	0,20	0,86	0,10	0,51
Motivación-alaba	0,20	0,86	0,10	0,51

Tabla 41: Porcentajes de frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente relacionado con el contenido de la información durante la evaluación de las tareas.

Asimismo, como se recoge en el anexo 3, de los tres docentes que utilizan la categoría de *pregunta sobre tarea*, en dos casos lo hacen casi en la mitad de sus intervenciones (47,92% y 47,34%), y el tercero en un 35,76% de las ocasiones. Los valores relacionados con la duración de las intervenciones de estos docentes suponen en el primer caso más de la mitad del tiempo total (52,87%), en el segundo caso el 41,21%, y en el tercero un 36,91%, valores que siguen siendo altos con respecto al porcentaje global. Entendemos que estos valores tan elevados están relacionados con esos matices que decíamos que tenía la categoría de la *evaluación de la tarea*, que en este caso estarían representados por la interrogación para la reflexión y la interrogación para la comprobación.

Valorando ahora la frecuencia de las intervenciones de la categoría de *evaluación de las tareas*, contenido más utilizado en esta fase (34,30%), vuelve a haber diferencias significativas entre los cuatro docentes que la

utilizan, como se observa en el anexo 4. Así, observamos como el contenido del discurso en la intervención de uno de los docentes está relacionado exclusivamente con la evaluación de las tareas (100%), mientras que el porcentaje menor que encontramos es del 5,22% de las intervenciones de uno de los docentes dentro de esta fase de evaluación de las tareas.

En cuanto a los valores relacionados con la duración de las intervenciones, tres de los cuatro docentes presentan porcentajes muy similares a los que presentaban en la frecuencia (anexo 3), variando el cuarto docente de un 17,36% en la frecuencia, a un 27,59% en la duración, lo que significa que sus intervenciones posiblemente estén asociadas a reflexiones más extensas que realiza sobre la tarea terminada.

En cualquier caso, la realidad de la fase de evaluación de las tareas es bastante preocupante, tanto por el escaso número de profesoras y profesores que la realizan (cinco de diecinueve), como por los contenidos categorizados que el análisis del discurso del profesorado nos muestra.

Puede ser que las premuras de tiempo con las que nos obligan a desarrollar los objetivos de la Educación Física en la escuela, hagan que algunos docentes entiendan que las valoraciones de tipo evaluativo que van realizando de la tarea durante la fase de conducción son suficientes, y por lo tanto, no es necesario utilizar más tiempo en esta fase específica de evaluación.

Aún así, junto con el problema de la premura de tiempo, en ocasiones, el profesorado realmente parece no estar muy convencido o no tomar conciencia de la importancia de la evaluación de las tareas como el momento en el que se sintetiza y se hace consciente al alumnado del aprendizaje que ha logrado. Pensamos, que como avalan las investigaciones realizadas en los últimos años sobre el tiempo de implicación cognitiva en las sesiones de Educación Física, supone un error no dedicarle un espacio de la sesión a estos procesos.

Exponemos a continuación una síntesis de los resultados relacionados con la evaluación *de las tareas*, dentro de la fase de desarrollo de la sesión. En ella, como ya hemos comentado, hemos creído conveniente analizar el discurso del profesorado con los datos de los cinco docentes que sí realizan en algún momento de la sesión una evaluación de las tareas (datos relativos):

- Un 26,3% del profesorado (cinco) realiza la evaluación de las tareas, lo que significa que tres cuartas partes de los docentes no la hacen (73,7%).
- La forma más habitual de transmitir la información es hacia todo el grupo (72,24%), utilizando en un 16,04% el pequeño grupo, siendo muy similares los valores de la duración de las intervenciones obtenidos.
- La *pregunta sobre la tarea* es el segundo contenido más presente en el discurso, utilizando la interrogación para comprobar si existe alguna duda

o para reflexionar sobre aspectos de la tarea realizada, matices de la categoría de *evaluación de la tarea*. Como es lógico esta última categoría es el contenido más habitual del discurso del docente en esta fase.

- Se observan valores muy pobres en informaciones muy relevantes para un discurso de calidad relacionado con la evaluación de las tareas.
- La comparación de los valores de la frecuencia y duración de las intervenciones no marcan una tendencia hacia una variable u otra, siendo muy similares si analizamos cada una de las cuatro categorías con mayor presencia en esta fase (evaluación de las tareas, pregunta sobre tarea, objetivo de la tarea y organización de la tarea)
- Como se comprueba, incluso dentro de la fase de evaluación, *la organización de la tarea* tiene un peso importante en el contenido del discurso, ocupando el cuarto lugar, es decir, el profesorado aprovecha esta fase también para valorar aspectos organizativos relacionados con la realización de la tarea.

5.1.3.4. Síntesis de resultados de la fase de desarrollo de la sesión

	Características del discurso docente en la fase de desarrollo
Desarrollo de la sesión: presentación de las tareas	<ul style="list-style-type: none"> El 100% del profesorado realiza la presentación de las tareas. Todo el profesorado utiliza la interacción <i>individual</i> y con <i>todo el grupo</i> para presentar las tareas, bajando este valor hasta un 63,16% cuando nos referimos a los docentes que utilizan también en esta fase el <i>pequeño grupo</i>. De entre todas las intervenciones realizadas, el 65,5% se dirigen a todo el grupo y el 21,7% son para la forma individual, descendiendo hasta un 12,9% cuando el docente transmite la información al pequeño grupo. Esta misma ordenación se mantiene en el análisis del tiempo (75,27% para todo el grupo, 14,98% para las intervenciones individuales y 9,74% para pequeños grupos). La <i>organización y la descripción de la tarea</i> son los contenidos más utilizados dentro de la información dada por el docente, con total primacía sobre las siguientes categorías: <i>censura, pregunta sobre tarea y demostración de la tarea</i>. La duración de las intervenciones mantiene como contenidos relevantes la <i>organización y la descripción</i>, pero varía la ordenación de categorías como la <i>demostración de la tarea, el contenido técnico-táctico y la censura</i>, que superan en este caso a la <i>pregunta sobre tarea</i>. Valores bajísimos y preocupantes en contenidos muy relevantes para un discurso de calidad relacionado con la presentación de las tareas, como son, el objetivo de la tarea, la funcionalidad de la tarea, la vinculación con otra tarea, o la motivación-reto.
Desarrollo de la sesión: conducción de las tareas	<ul style="list-style-type: none"> Un 100% del profesorado realiza la conducción de las tareas. Todo el profesorado se dirige al grupo utilizando las tres posibilidades de transmitir la información, siendo la individual la más usada (50,77% de frecuencia y 43,65% de duración). El resto de las intervenciones se reparte entre todo el grupo (25,78%) y el pequeño grupo (23,44%). Esta misma ordenación se mantiene en el análisis del tiempo (43,65% para las intervenciones individuales, 33,96% para todo el grupo y 22,9% para pequeños grupos). La <i>organización de la tarea</i> como contenido predominante de la información dada por el docente, con notables diferencias con el resto de los contenidos, tanto en frecuencia como en duración de las intervenciones. Valores inferiores a lo deseable en informaciones muy relevantes para un discurso de calidad relacionado con la conducción de las tareas, como por ejemplo, la <i>adaptación de la tarea, el planteamiento de una tarea alternativa, o la explicación de errores</i>, entre otras. Los valores de la frecuencia y duración de las intervenciones no marcan una tendencia hacia una variable u otra, salvo en alguna excepción.

<p>Desarrollo de la sesión: evaluación de las tareas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Un 26,3% del profesorado (cinco) realiza la evaluación de las tareas, lo que significa que tres cuartas partes de los docentes no la hacen (73,7%). • La forma más habitual de transmitir la información es hacia todo el grupo (72,24%), utilizando en un 16,04% el pequeño grupo, siendo muy similares los valores de la duración de las intervenciones obtenidos. • La <i>pregunta sobre la tarea</i> es el segundo contenido más presente en el discurso, utilizando la interrogación para comprobar si existe alguna duda o para reflexionar sobre aspectos de la tarea realizada, matices de la categoría de <i>evaluación de la tarea</i>. Como es lógico esta última categoría es el contenido más habitual del discurso del docente en esta fase. • Se observan valores muy pobres en informaciones muy relevantes para un discurso de calidad relacionado con la evaluación de las tareas. • La comparación de los valores de la frecuencia y duración de las intervenciones no marcan una tendencia hacia una variable u otra, siendo muy similares si analizamos cada una de las cuatro categorías con mayor presencia en esta fase (evaluación de las tareas, pregunta sobre tarea, objetivo de la tarea y organización de la tarea) • Como se comprueba, incluso dentro de la fase de evaluación, <i>la organización de la tarea</i> tiene un peso importante en el contenido del discurso, ocupando el cuarto lugar, es decir, el profesorado aprovecha esta fase también para valorar aspectos organizativos relacionados con la realización de la tarea.
---	--

La síntesis anterior trata de reflejar conjuntamente los datos que ya se han dado al final de cada fase dentro de este apartado. Podríamos decir a modo de conclusión que la realidad del discurso presenta un docente que dentro de la fase de desarrollo explica las tareas y las conduce, pero no considera la fase de evaluación como imprescindible, salvo una cuarta parte del profesorado participante.

Si atendemos al contenido del discurso, podemos decir que las intervenciones de los docentes se dirigen prioritariamente a resolver aspectos relacionados con la organización de las tareas, tanto en la fase de presentación como en la de conducción, dejando en un segundo plano categorías que mejorarían los procesos de reflexión y participación del alumnado en su aprendizaje, o categorías relacionadas con la atención a la diversidad del alumnado, importantes dentro de un discurso de calidad.

Pensamos que es necesaria una reflexión sobre como potenciar la sensibilización del profesorado hacia este tipo de aspectos que mejorarían sustancialmente la calidad del discurso docente, y en definitiva, la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las clases de Educación física.

5.1.4. Características del discurso en el *final de la sesión*

La última fase de la sesión debería ser una fase de síntesis en la que hiciéramos al alumnado consciente de los aprendizajes que ha conseguido, de los aspectos importantes de los mismos, de su funcionalidad, de las dificultades que se han tenido, de los errores más frecuentes que se han cometido, de lo que han mejorado o de sus puntos débiles susceptibles de mejorar. También creemos que es el momento de animar y felicitar al alumnado que ha estado trabajando durante la sesión, y por qué no, reclamar una mejor disposición a las alumnas y los alumnos que no hayan tenido una buena actitud hacia el trabajo, la colaboración con compañeras y compañeros y el respeto a sus posibilidades y limitaciones, etc.

Aún así, con la importancia que entendemos tiene esta fase, el profesorado no suele reservar un tiempo para poder desarrollarla. Aunque unos primeros datos generales muestran como un 63,16% de los docentes (doce de diecinueve) sí hacen esta fase, aproximadamente algo más de un tercio del profesorado no la realiza (36,84%). El dato, en cuanto al número, coincide con el del inicio de la sesión, aunque no con los profesores y profesoras que no realizaban la fase de inicio de la sesión.

Analizando la fase a través de los datos referentes a los docentes que sí realizan lo que consideramos el *final de la sesión* (datos relativos), observamos que todo el profesorado transmite la información dirigiéndose a todo el grupo, utilizando además un porcentaje elevado de los docentes (83,3%) también la opción individual, como se refleja en la tabla 42.

Final de la sesión	% docentes/ utilización de situación		Frecuencia de intervenciones		Tiempo utilizado en las intervenciones	
Situación	% Media Absoluta	% Media Relativa	Media Absoluta	Media Relativa	Media Absoluta	Media Relativa
Todo el grupo	63,16	100	39,00	61,75	42,30	66,98
Pequeño grupo	5,26	8,33	0,90	1,43	0,40	0,59
Individual	52,63	83,33	23,00	36,42	19,60	31,03

Tabla 42: Media de los porcentajes relacionados con los docentes que utilizan cada posibilidad al dirigirse al alumnado, frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado en la *fase de final de la sesión*.

Si seguimos analizando los datos recogidos en la tabla 42, y considerando la frecuencia y el tiempo de las intervenciones de los docentes que sí se dirigen al alumnado en esta *fase final de la sesión*, los valores más altos coinciden nuevamente con *todo el grupo*, utilizando el mayor tiempo de esta fase (66,98%) en este tipo de intervenciones (61,75%). También vuelve a ser la segunda opción del profesorado la de dirigirse de forma individual al alumnado (36,42%), ocupando casi la tercera parte del tiempo de discurso de esta fase (31,03%). Con respecto a estos datos parece que lo más adecuado en esta fase de la sesión es reunir al grupo para realizar una reflexión sobre diferentes aspectos relacionados con la realización de las tareas desarrolladas en la sesión.

En cuanto al contenido categorizado del discurso en esta fase, presentamos los datos atendiendo a la información recabada por dos vías diferentes. La primera, se realiza a través de la observación *in situ* que se ha hecho de esta fase de *final de la sesión* en el momento de la grabación de la sesión (tabla 43), en la que se evalúan cuestiones generales del discurso del profesorado que nos parecen imprescindibles en esta fase. La segunda, es la vía habitual que venimos utilizando en la investigación, realizada a través del análisis del discurso utilizando el glosario de categorías propuesto (tabla 44).

El problema que nos encontramos en esta fase, además de que haya un número de docentes que no la hace, es el contenido categorizado del discurso. En este caso, lamentablemente, apreciamos que dicho discurso se aleja de lo que sería deseable, ya que como puede observarse en la tabla 43, aunque el 33% del profesorado transmite una información centrada en señalar los puntos débiles del aprendizaje, y otro 33% de los docentes felicita al alumnado por el trabajo realizado valorando su actitud en la sesión, solo un 8,3% se interesa porque el alumnado identifique que en el desarrollo de la sesión ha mejorado sus aprendizajes y ha incorporado otros nuevos. El dato más negativo lo encontramos al comprobar que ningún docente parece darle importancia a la funcionalidad de dichos aprendizajes, útiles para resolver nuevas situaciones dentro o fuera de las clases de Educación Física.

Contenido de la información	(%) Media Absoluta	(%) Media Relativa
Organiza recogida de material	57.9	91.7
Señala puntos débiles del aprendizaje en los que habrá que prestar mayor atención en la siguiente sesión.	21.1	33.3
Felicita o motiva al alumnado por el trabajo realizado.	21.1	33.3
Regaña al alumnado por haber adoptado actitudes o conductas poco positivas durante la sesión.	10.5	16.7
Ayuda a identificar los aprendizajes o mejoras producidas durante la sesión.	5.3	8.3
Plantea las posibilidades de utilizar los aprendizajes realizados en situaciones nuevas.	0	0

Tabla 43: Datos relacionados con el profesorado que utiliza cada contenido de la información en la *fase final de la sesión*.

Por el contrario y aunque entendemos que también es necesaria, la información está asociada, y en muchos casos de forma exclusiva, a la recogida del material (91,7% de los docentes), volviendo a centrar el discurso en cuestiones de organización de la clase y dejando de nuevo de lado aspectos que estarían muy relacionados con un discurso de calidad.

Centrándonos ahora en la información recogida a través de la segunda vía, como observamos en la tabla 44, el contenido más utilizado en el discurso del docente en esta fase es el de *organización de la tarea*, que no

solo es usado por los doce docentes que intervienen en esta fase, sino que además presenta los valores más altos en cuanto a frecuencia de intervenciones (39,43%), y aún mayores si nos referimos a la duración de dichas intervenciones (43,23%), observando notables diferencias entre el profesorado.

Final de la sesión								
Contenido de la información	Frecuencia (N)				Tiempo (T)			
	% Media Absoluta	% Media Relativa	% máx.	% mín.	% Media Absoluta	% Media Relativa	% máx.	% mín.
Organización de la tarea ⁵ (12 prof)	24,90	39,43	87,50	14,29	27,30	43,23	93,14	1,10
Evaluación de las tareas (6 prof)	7,60	12,03	33,33	11,11	6,30	9,98	37,36	10,26
Censura (6 prof)	6,30	9,98	33,33	10,00	6,80	10,77	52,63	3,03
Demostración de la tarea	2,00	3,21			0,60	0,96		
Pregunta sobre tarea (3 prof)	1,80	2,85	16,67	4,55	4,20	6,65	40,00	8,96
Reglamentario	1,60	2,56			1,60	2,51		
Indicación de errores	1,50	2,38			2,10	3,30		
Vinculación con otra tarea	0,90	1,39			0,70	1,07		
Técnico-táctico	0,80	1,19			1,00	1,65		
Reiteración de algún aspecto de la tarea	0,20	0,38			0,16	0,25		
Motivación-empuje	0,20	0,38			0,08	0,12		
Otros datos								
Contenido relevante	47,40	75,10			50,80	80,40		
Contenido irrelevante	15,50	24,50			12,30	19,50		

Tabla 44: Porcentajes de frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente relacionado con el contenido de la información, durante la fase final de la sesión.

De hecho, aunque podríamos decir que los otros contenidos relevantes del discurso del profesorado en esta fase son la *evaluación de las tareas* y la *censura*, vemos como sus valores están muy alejados de los de la organización de las tareas. De esta forma, ya solo son seis docentes los que se dirigen a su alumnado para evaluar o censurar, y lo hacen en un 12,03% y 9,98% de sus intervenciones, respectivamente, con una duración de éstas con respecto al tiempo global de la fase que nada tiene que ver con los tiempos de la organización (9,98% y 10,77% frente al 43,23%). En este caso también existen diferencias importantes entre el profesorado.

Un dato que nos llama la atención con respecto a la duración de las intervenciones del docente es el del contenido referido a la *pregunta sobre tarea*, contenido utilizado por tres docentes y cuya duración es de un 6,65% frente a la frecuencia de intervenciones de este tipo que es de 2,85%. Podría interpretarse que el profesorado que lo utiliza le da mayor importancia de la que pareciera por la frecuencia de las intervenciones.

Si nos centramos en el contenido relevante e irrelevante de las intervenciones, las tres cuartas partes de las mismas (75,1%) y hasta un 80,4% de la duración del discurso son de contenido relevante, siendo éste el

⁵ Las categorías sombreadas son utilizadas por al menos 3 profesores, el resto, por solo un docente.

porcentaje del discurso que se analiza, utilizándose más de la mitad, en ambos casos, para el contenido de *organización de la tarea*, coincidiendo en este caso con la recogida de material.

Finalmente comentar que atendiendo a los datos que se han obtenido, y como viene sucediendo en la casuística de las otras fases, preocupa que alrededor de la tercera parte del profesorado no entienda como imprescindible realizar una síntesis con el alumnado de las tareas que se han afrontado en el desarrollo de la sesión, de los retos que cada persona se ha puesto, de las dificultades que ha tenido, de lo que ha mejorado, de lo que ya sabía y le ha servido para otro aprendizaje nuevo, de los puntos importantes de los aprendizajes y de los puntos débiles para mejorarlos, de la funcionalidad de lo aprendido para utilizarlo fuera de las clases de Educación Física, y en definitiva, de la importancia de hacer consciente al alumnado que lo que aprende en las sesiones de Educación Física tiene una utilidad cognitiva, motriz y afectiva.

A continuación exponemos una síntesis de los resultados relacionados con el *final de la sesión*:

- Un 63.16% del profesorado se dirige al alumnado en lo que consideramos *final de sesión*, terminando más de un tercio de los docentes directamente la sesión.
- Todo el profesorado que sí se dirige al alumnado en esta fase lo hace a todo el grupo, utilizando también un 83,33% la forma individual. El pequeño grupo solo es utilizado por un docente.
- El 61,75% de las intervenciones son realizadas a todo el grupo, utilizando la comunicación individual, en el 36,42% de las ocasiones. La duración de las primeras ocupa un 66,98% del total del tiempo, y un 36,42% en el segundo caso.
- *La organización de la tarea* es el contenido relevante de la información dada por los docentes, centrada en la recogida del material (39,43% para la frecuencia de las intervenciones y 43,23% para la duración). Con valores muy alejados están la *evaluación de las tareas* (12,03% y 9,98%) y la *censura* (9,98% y 10,77%), contenidos utilizados por seis docentes.
- El contenido relevante en esta fase presenta valores bastante altos con relación a la frecuencia de las intervenciones (tres cuartas partes) y a la duración, donde aumenta hasta un 80% del tiempo total del discurso en esta fase de la sesión.
- Valores exiguos relacionados con contenidos de la información que son importantes cuando hablamos de un discurso de calidad en la fase *final de la sesión*.

En el desarrollo de este apartado hemos intentado describir y analizar los datos relacionados con la realidad del discurso docente recogido en las diecinueve grabaciones que se realizaron para el estudio. Como se puede comprobar la realidad no es demasiado satisfactoria si aspiramos a tener un discurso de calidad en las sesiones de enseñanza deportiva en las clases de Educación Física. Lo positivo es haber obtenido estos datos y los relativos a la percepción que el profesorado y el alumnado implicado tienen del discurso analizado para poder cruzarlos. Las conclusiones finales de esta investigación nos ayudarán a orientar la formación inicial y permanente del profesorado, de tal forma que intentemos solventar las carencias y dificultades existentes para alcanzar un discurso con cierta calidad.

En el apartado siguiente se exponen los datos relativos a la percepción que el alumnado tiene del discurso del profesorado en las sesiones de enseñanza deportiva.

5.2. Percepción del alumnado sobre el discurso docente

Si en la primera parte del Capítulo se presentaban los datos relativos a la descripción y análisis del discurso, en esta segunda parte se exponen los resultados obtenidos sobre la percepción que el alumnado tiene del discurso de las profesoras y profesores participantes. En concreto, en este apartado se describen y analizan los datos relativos a la percepción que el alumnado tiene de las características y el tipo de información verbal que su profesora o profesor le da en las diferentes fases de la tarea (presentación, conducción y evaluación), en el transcurso de la fase de desarrollo de la sesión.

El análisis que presentamos se realizó con el fin de completar y contrastar la información obtenida del discurso del profesorado a través del análisis de las transcripciones. Para ello se efectuó una encuesta al alumnado a través de un cuestionario con preguntas estructuradas de elección múltiple y de escala, cuyos resultados se han tratado estadísticamente y se han analizado no solo de forma general, sino atendiendo a las variables de género y curso, permitiendo reflejar a continuación la percepción que el alumnado participante en la investigación tiene del discurso de su profesor o profesora, y dando respuesta al segundo objetivo de esta investigación:

Conocer la percepción que el alumnado tiene sobre el discurso del docente durante el desarrollo de las clases.

Como introducción a la presentación de los resultados referidos a la percepción que el alumnado tiene del discurso de sus profesoras y profesores, una vez hecho el análisis de los mismos, estamos en situación de afirmar que la percepción que los discentes participantes en esta investigación tienen de las intervenciones de los docentes dista bastante de los resultados obtenidos a través de la observación sistemática del discurso docente. Sin poder identificar de forma rigurosa las causas de esta divergencia, la percepción que el alumnado tiene de la calidad del contenido del discurso del profesorado es muy favorable, coincidiendo con estudios como el de Delgado (2000), obteniéndose valores muy positivos en la fase de presentación de las tareas, aunque dichos valores desciendan en las fases de conducción y evaluación, pero sin abandonar la tendencia positiva. Sin duda alguna, el poder valorar las causas de esta situación será contemplado en las próximas investigaciones que se realicen sobre este tema.

En cuanto a los resultados obtenidos al introducir las variables de género y de edad, apuntar que en líneas generales la opinión que las chicas tienen del discurso de su profesora o profesor es menos favorable que la de los chicos, al igual que ocurre con el alumnado de 3º y 4º de ESO/1º Bachillerato con respecto a los otros dos grupos de edad.

A continuación se describen y analizan los datos de este apartado, comentando en primer lugar los resultados a nivel general, matizándolos posteriormente con los datos recogidos con respecto al curso y al género, señalando las diferencias significativas encontradas y recogidas en el anexo

4. Para una mejor comprensión de los resultados dividimos este apartado en tres secciones en las que se recogen los resultados de cada una de las fases de la tarea: presentación, conducción y evaluación.

5.2.1. Presentación de las tareas

El análisis de los datos referentes a la opinión del alumnado sobre cómo presenta su profesora o profesor la tarea que van a realizar, se desarrolla en este apartado con el apoyo de tres tablas y la interpretación de los datos incluidos en ellas. La primera recoge la opinión general del alumnado sobre el discurso del profesorado, y las dos siguientes presentan los resultados obtenidos relativos a la opinión de chicos y chicas, y al curso en el que están los encuestados (tercer ciclo de Educación Primaria, primer ciclo de ESO, y segundo ciclo de ESO junto con 1º de Bachillerato), comentando las diferencias significativas que hemos ido encontrando.

En todas las tablas los ítems están ordenados en función del resultado obtenido en la respuesta *Siempre* (de mayor a menor). A ello se une en la variable de género que los datos se ordenan en función del *siempre* de las chicas, y en la variable de edad del *siempre* del alumnado de 5º-6º de E. Primaria.

Podemos valorar que la percepción que el alumnado tiene de la calidad del discurso de sus profesores y profesoras en la fase de *presentación de las tareas* es bastante positiva, aunque con matices, ya que todos los ítems que se evalúan están asociados a una enseñanza de calidad. El alumnado nos presenta un docente que explica claramente las actividades que tienen que hacer y que en la mayoría de las ocasiones también se interesa porque sepan cuál es el objetivo de la actividad, comprobando que han entendido bien lo que hay que hacer, aunque señalan que no le da tanta importancia a indicar los puntos importantes de la tarea, ni los errores más frecuentes, desatendiendo en mayor medida la explicación de la funcionalidad de la tarea, así como cuestiones relacionadas con impulsar motivacionalmente el aprendizaje.

Esta opinión, como veremos a continuación, no presenta diferencias significativas entre chicos y chicas, salvo en dos de los siete ítems (resaltar aspectos más importantes de la tarea y su funcionalidad), en los que las chicas tienen una percepción menos favorable. En cuanto a la edad, se establecen diferencias significativas en cinco de los siete ítems, siendo el grupo de edades más pequeño (alumnado de E. Primaria) el que presenta en un mayor número de ítems diferencias significativas con alguno de los otros dos grupos o con los dos.

Analizando en concreto los datos, si unimos los porcentajes de *siempre* y *a menudo*, puede decirse que la opinión del alumnado sobre el discurso de los docentes se encuentra en una horquilla que va de casi las dos terceras partes del alumnado, como valor más bajo, hasta valores muy positivos al referirse tanto a la claridad con la que sus profesoras y profesores les presentan las

tareas (93,3% del alumnado), como a la frecuencia con la que les indican los objetivos de la tarea que van a realizar (86,2%). La percepción del alumnado con respecto a la claridad con la que el docente les explica qué hacer y cómo hacer las tareas, es una de las cuestiones que ha sido más estudiada como factor determinante para que el alumnado asuma su responsabilidad en el desarrollo de la tarea (Silverman, Kulina y Crull, 1995) y para que no se produzcan respuestas inapropiadas (Carreiro da Costa y Piéron, 1990a). Sería deseable, por tanto, que esta percepción se diera en la realidad.

Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, <u>antes de empezar a hacer la actividad</u> el profesor o profesora ...:	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
nos explica claramente las actividades que tenemos que hacer	0,40	6,40	23,60	69,70
nos indica los objetivos de la actividad (qué tenemos que conseguir)	1,20	12,80	26,20	60,00
se asegura de que hemos entendido bien lo que hay que hacer	1,90	17,30	33,50	47,30
nos indica los errores más frecuentes que podemos cometer	3,70	19,80	38,30	38,20
resalta los aspectos más importantes de la actividad	4,50	23,50	38,20	33,80
nos anima para que nos esforcemos por hacerla bien	9,50	25,70	29,80	34,90
nos explica para qué sirve la actividad, por qué es bueno hacerla	5,90	32,20	34,70	27,30

Tabla 45: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la opinión general del alumnado referida a la presentación de las tareas.

Asimismo, más de las tres cuartas partes del alumnado considera que el profesorado resalta los aspectos más importantes de la tarea (72%), indicándoles los errores más frecuentes que pueden cometer cuando la realicen (76,5%), y finalmente se asegura de que la explicación haya sido entendida (80,8%).

Pero aún en esta visión tan positiva, la funcionalidad de la tarea vuelve a percibirse como poco atendida, puesto que menos de las dos terceras partes del alumnado (62%) señalan que el profesorado la incluya de forma habitual en el contenido de su discurso. Incluso, se observa cómo la opinión del alumnado abandona en este caso la valoración entre siempre y a menudo, cambiando esta tendencia positiva, expuesta mayoritariamente por el alumnado al referirse al resto de los ítems, por una tendencia intermedia.

Teniendo ahora en cuenta lo que opinan los chicos y las chicas, podríamos decir, como se aprecia en la tabla 46, que no se distinguen entre ambos géneros grandes diferencias en la mayoría de los aspectos, salvo cuando se les pregunta si el profesorado atiende en su discurso a la funcionalidad de la tarea y a los aspectos más importantes de la actividad. En estos dos casos, las chicas tienen una percepción menos favorable que los

chicos. Así, en la funcionalidad de la tarea, unas (22,9%) y otros (31,3%) tienen percepciones significativamente diferentes ($p= 0,000$), al igual que ocurre con los aspectos más importantes de la tarea (29,7% y 37,6%), donde se repite la tendencia comentada ($p=0,015$).

Cuando en la clase de EF vamos a hacer una actividad nueva, <u>antes de empezar a hacer la actividad</u> el profesor o profesora ...:	sexo	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
nos explica claramente las actividades que tenemos que hacer	chicas	0,00	6,50	23,90	69,60
	chicos	0,80	6,30	23,30	69,70
nos indica los objetivos de la actividad (qué tenemos que conseguir)	chicas	1,00	14,00	27,70	57,20
	chicos	1,30	11,80	24,70	62,20
se asegura de que hemos entendido bien lo que hay que hacer	chicas	2,30	17,60	31,40	48,60
	chicos	1,50	17,00	35,50	46,00
nos indica los errores más frecuentes que podemos cometer	chicas	3,80	20,10	39,00	37,10
	chicos	3,60	19,50	37,60	39,30
nos anima para que nos esforcemos por hacerla bien	chicas	10,10	27,40	27,20	35,40
	chicos	8,90	24,30	32,30	34,40
resalta los aspectos más importantes de la actividad	chicas	4,60	26,10	39,60	29,70
	chicos	4,40	21,20	36,80	37,60
nos explica para qué sirve la actividad, por qué es bueno hacerla	chicas	8,20	35,90	33,00	22,90
	chicos	3,80	28,60	36,30	31,30

Tabla 46: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la opinión del alumnado en función del género referidos a la *presentación de las tareas*.

Si analizamos ahora la percepción que tiene el alumnado en función de los diferentes segmentos de edad, vemos como no coinciden los resultados de las dos variables, ya que si en el análisis de la variable de género había diferencias significativas en dos de los siete ítems referidos al discurso del docente en la presentación de las tareas, ahora, con respecto a la edad, estas diferencias las encontramos en cinco de los siete ítems. Podría interpretarse que la variable de género, en general, no es determinante en cuanto a la percepción que los alumnos y las alumnas tienen de los aspectos analizados del discurso en la presentación de las tareas, al contrario que sucede cuando nos referimos a las opiniones del alumnado participante en función de la edad, como veremos a continuación.

Así, focalizando el análisis en la edad, el alumnado percibe que el docente cuando les presenta las tareas sobre todo les explica la tarea con claridad y les informa de los objetivos que tiene, cerciorándose posteriormente de que la hayan entendido. La funcionalidad de la tarea vuelve a ocupar el último lugar en dos de los tres segmentos de edad (tabla 47), coincidiendo en este caso con los datos de la variable de género.

Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, <u>antes de empezar a hacer la actividad</u> el profesor o profesora ...:	curso	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
nos explica claramente las actividades que tenemos que hacer	5º-6º P.	0,40	4,10	19,00	76,40
	1º-2º ESO	0,00	6,10	23,80	70,10
	3º-4º /1º B	0,60	7,60	25,60	66,30
nos indica los objetivos de la actividad (qué tenemos que conseguir)	5º-6º P.	2,10	15,60	13,60	68,70
	1º-2º ESO	0,00	10,40	25,10	64,50
	3º-4º /1º B	1,30	12,60	32,30	53,80
se asegura de que hemos entendido bien lo que hay que hacer	5º-6º P.	1,20	11,60	24,80	62,40
	1º-2º ESO	1,30	16,50	36,50	45,70
	3º-4º /1º B	2,50	20,20	36,30	41,00
nos anima para que nos esforcemos por hacerla bien	5º-6º P.	5,00	18,00	31,40	45,60
	1º-2º ESO	7,40	29,90	28,60	34,20
	3º-4º /1º B	12,40	27,50	29,80	30,30
nos explica para qué sirve la actividad, por qué es bueno hacerla	5º-6º P.	5,00	24,10	32,40	38,60
	1º-2º ESO	3,90	31,60	33,80	30,70
	3º-4º /1º B	7,20	36,00	36,20	20,70
nos indica los errores más frecuentes que podemos cometer	5º-6º P.	4,60	24,50	34,00	36,90
	1º-2º ESO	3,50	17,80	34,80	43,90
	3º-4º /1º B	3,40	18,50	41,70	36,40
resalta los aspectos más importantes de la actividad	5º-6º P.	7,90	23,80	32,50	35,80
	1º-2º ESO	3,90	26,80	37,20	32,00
	3º-4º /1º B	3,20	22,00	41,10	33,70

Tabla 47: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la opinión del alumnado en función de la edad, referidas a la *presentación de las tareas*.

Si nos centramos ahora en la opinión que los distintos grupos de edad tienen sobre los diferentes ítems, no existen diferencias significativas en la percepción sobre la frecuencia con la que el profesorado incluye en su discurso información referida a la indicación de errores o a la comunicación de los aspectos más importantes de la tarea que se va a realizar. No ocurre así en los otros cinco aspectos, en los que la opinión de los discentes de menor edad presenta en un número mayor de ítems diferencias significativas con alguno de los otros dos grupos o con los dos, estableciéndose las mayores diferencias entre los grupos de edad del alumnado de E. Primaria y el de 3º y 4º de ESO/1º Bachillerato.

Encontramos así, como entre estos grupos la opinión del alumnado difiere significativamente al opinar sobre si el docente explica la funcionalidad de la tarea ($p= 0,000$), si explica claramente las actividades que tienen que realizar ($p= 0,016$), si se asegura de que hayan entendido bien lo que hay que hacer ($p= 0,000$), y si les anima para que se esfuercen por hacerlo bien ($p= 0,000$). Como vemos la percepción del alumnado de menor edad es más favorable que la de los mayores, acercándose esta opinión del alumnado de E. Primaria a lo que consideramos un discurso de calidad.

En este caso, el grupo de primer ciclo de ESO es el que más fluctúa en su percepción, aproximándose en algunas opiniones a las edades superiores (se asegura de que hemos entendido bien lo que hacemos, nos anima para

que nos esforcemos por hacerlo bien) y en otras a las edades inferiores (indica los objetivos que tenemos que conseguir) haciendo de horquilla en el resto de ítems valorados. Aún así, y tomando como referencia ahora este grupo intermedio, existen diferencias significativas con el grupo de edad más pequeño (5º y 6º de E. Primaria), al opinar sobre si el profesorado se asegura de que han entendido bien lo que hay que hacer ($p= 0,012$), o si el docente les anima para esforzarse por hacer bien la tarea propuesta ($p= 0,000$), aspecto más relacionado con la parte afectiva del discurso. También se observan diferencias con el grupo de mayor edad cuando se refieren a si el docente les explica los objetivos de la tarea ($p= 0,033$), o si explica la funcionalidad de la misma ($p= 0,013$).

En definitiva, se puede decir que la percepción que el alumnado tiene de la calidad del discurso de sus profesoras y profesores en esta fase de presentación de las tareas, es bastante positiva, sobre todo cuando opinan sobre algunos de los ítems asociados a la dimensión instructiva. Por el contrario, perciben como poco atendida la dimensión afectiva. Aun así, si valoráramos los resultados de *siempre* y *a menudo*, obtendríamos una realidad positiva, resultados nada coincidentes con los obtenidos al analizar la realidad del discurso docente, como veremos al desarrollar el objetivo quinto de esta tesis.

5.2.2. Conducción de las tareas

En este apartado tratamos de describir y analizar la percepción que el alumnado tiene de aspectos referidos a cómo actúa el docente cuando se están realizando las tareas, valorando, a través de la frecuencia de las intervenciones del profesorado, aspectos referidos a una intervención dirigida a todo el grupo (*cuando estamos haciendo las actividades...*), o más directamente a un solo discente (*cuando estoy realizando una actividad...*). Presentamos los resultados obtenidos en dos subapartados diferentes.

En esta fase de la tarea el profesorado debería proporcionar *feedback* encaminados a facilitar la realización de la tarea y la consecución del objetivo de la misma, con informaciones específicas o de refuerzos afectivos que impulsen al alumnado a seguir intentando la consecución del aprendizaje. Así, en algunos momentos el objetivo del *feedback* debería ser más descriptivo, en otros, más prescriptivo, e incluso tendrían que existir situaciones en las que a través de *feedback* interrogativos los docentes ayudaran al alumnado a descubrir los errores que estuvieran cometiendo y/o los medios que podrían utilizar para corregir dichos errores.

Al igual que hicimos en la *presentación de las tareas* analizamos la percepción del alumnado atendiendo en primer lugar a los datos generales, y matizamos esta percepción general con el análisis en función del género y de la edad. En las tablas en las que el alumnado valora la frecuencia de la intervención de los docentes, los ítems están ordenados en función del resultado obtenido en la respuesta *Siempre* (de mayor a menor), y como en el

caso anterior, en la variable de género los datos se ordenan en función del *siempre* de las chicas, y en la variable de edad, del *siempre* del alumnado de 5º-6º de E. Primaria.

5.2.2.1. La interacción del docente con el grupo

En la tabla 48 se recoge la percepción que el alumnado tiene de la frecuencia de intervención de los docentes cuando están realizando las tareas, atendiendo tanto a datos generales, como en función del género y de la edad. Como se puede apreciar, la mitad del alumnado (51,9%) opina que frecuentemente el docente detiene la actividad para informarles de algún aspecto relacionado con el desarrollo de la tarea que están realizando, aunque casi la otra mitad considera que lo hace a veces, situación que podría ser interpretada como que debería mejorarse, aunque no está claro que el parar frecuentemente la actividad para informar a todo el grupo reporte un mayor beneficio en el aprendizaje que el no parar la actividad y sí dar instrucciones individuales más frecuentes.

En la clase de Educación Física, <u>cuando estamos haciendo las actividades</u>:	Opinión general	Chicas	chicos	5º-6º Primaria	1º-2º ESO	3º-4º/ 1º B
Es frecuente que el profesor o profesora nos pida que dejemos de hacer la actividad que estamos haciendo en ese momento para decirnos algo a todos.	51,90	49,60	53,90	40,10	59,80	53,80
Solo a veces el profesor o profesora nos pide que dejemos de hacer la actividad que estamos haciendo en ese momento para decirnos algo a todos.	45,20	47,70	43,00	55,00	39,30	43,40
Nunca nos pide el profesor o profesora que dejemos de hacer las actividades	2,90	2,70	3,10	5,00	0,90	2,80

Tabla 48: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la opinión general del alumnado en función del género y del curso, referidas a la frecuencia de intervención del profesorado en la *conducción de las tareas*.

En este sentido, la investigación que Jiménez y Gómez (2005) hacen sobre el papel del discurso docente en la enseñanza deportiva, obtiene valores superiores a los nuestros, señalando que el 59,6% de los mensajes que emite el docente en la sesión los hace durante los segmentos de actividad motriz. En otras investigaciones como la de Lorenzo, Jiménez y Lorenzo (2006), en las que se estudia la comunicación verbal del entrenador, se refleja que la causa por la que el entrenador decide no parar la actividad está relacionada con el no influir negativamente en la dinámica del entrenamiento y en la intensidad de las acciones.

Si analizamos ahora los datos teniendo en cuenta el género, los valores son muy similares entre los chicos y las chicas y no se desvían de la opinión general, siendo algo más elevados en el caso de los chicos, sin apreciarse diferencias significativas (53,9% opina que es frecuente que el docente pare la tarea y les indique algo, frente al 49,6% de las chicas).

Donde sí se aprecian diferencias significativas es en la percepción del alumnado dependiendo de la edad. Así, el alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria muestra los valores más bajos en cuanto a la percepción de la frecuencia de las intervenciones del profesorado, presentando diferencias significativas con el grupo intermedio ($p=0,000$) y con el de mayor edad ($p=0,001$), frente a la percepción más positiva del alumnado del primer ciclo de ESO.

Si nos centramos ahora en la opinión que el alumnado tiene de la finalidad de la intervención del docente en el momento que manda parar la actividad y se dirige a todo el grupo, encontramos un docente cuya prioridad se centra en señalar los errores que más frecuentemente está observando en todo el grupo, así como las indicaciones necesarias para realizar la tarea correctamente, indicaciones a las que muy posiblemente haya hecho alusión en la presentación de la tarea, no dando tanta importancia a cuestiones como el recordatorio de los aspectos más importantes de la tarea que están realizando, o intervenciones relacionadas con la motivación del alumnado, y que podrían servir en ambos casos para la mejora del proceso de aprendizaje.

Así observamos que alrededor de un tercio considera que el docente para la actividad *para darnos más explicaciones sobre cómo tenemos que hacerla* (35,6%), y con valores similares otro tercio percibe que lo hace *para decirnos lo que nos sale mal a muchos* (35,2%), tal y como se aprecia en la tabla 49, en la que se recoge la opinión general del alumnado, así como los datos relacionados con las variables de género y curso.

<u>Cuando estamos haciendo las actividades en la clase de Educación Física, y el profesor o profesora nos pide que dejemos de hacer un momento la actividad que estamos haciendo, suele ser sobre todo....:</u>	Opinión general	chicas	chicos	5º-6º Prim.	1º-2º ESO	3º-4º / 1º B
... para darnos más explicaciones sobre cómo tenemos que hacerla.	35,60	35,20	35,90	38,00	34,80	34,80
... para decirnos lo que nos sale mal a muchos.	35,20	36,40	34,10	32,40	33,20	37,30
... para insistir en los aspectos más importantes de la actividad que estamos haciendo	18,60	18,70	18,50	15,90	21,70	18,40
... para regañarnos.	7,00	7,30	6,70	7,10	6,30	7,20
... para animarnos.	3,50	2,30	4,60	6,60	3,70	2,00
Mi profesor o profesora nunca nos pide que dejemos un momento de hacer las actividades.	0,20	0,10	0,20	0,00	0,30	0,20

Tabla 49: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la finalidad de la intervención del profesorado al dirigirse a todo el grupo en la *conducción de las tareas*.

Muy por debajo se percibe que el objetivo del docente sea para *insistir en aspectos fundamentales de la tarea que están realizando* (18,6%), quedando el *animarles* (3,5%) o *regañarles* (7%) como un objetivo que prácticamente no se percibe en las intervenciones del docente, aunque muchas investigaciones hayan corroborado la influencia que el *feedback* del docente tiene en los resultados del aprendizaje del alumnado, y en este caso, en concreto, en su percepción de éxito o fracaso (Carreiro da Costa, 1989; Vicianá, y otros, 2003).

Aun no encontrando grandes discrepancias en la percepción que tiene el alumnado de diferentes edades, sí que podemos constatar una percepción más positiva en los cursos superiores, al opinar sobre la frecuencia de las intervenciones del docente en las que les transmite un fallo generalizado en la realización de la tarea (32,4%, 33,2% y 37,3%). Por el contrario, esta percepción se invierte si el objetivo de la intervención está relacionado con darles las explicaciones necesarias sobre como tienen que hacer la tarea (38%, 34,8%, 34,8%) o para animarles (6,6%, 3,7%, 2%), siendo ahora más positiva en los cursos inferiores y más negativa en el alumnado de mayor edad.

Si nos referimos a la percepción de chicas y chicos, ésta coincide prácticamente, lo que no concuerda con los resultados de otras investigaciones (Jiménez, Ramos y Cervelló, 2002; Ramos y Videra, 2011; Vázquez, Fernández y Ferro, 2000) en las que los chicos perciben de forma habitual una mayor atención de los docentes hacia ellos. Esta sería la razón por la que en el estudio de Ramos y Videra (2011), cuando hay falta de *feedback* hacia ellos y sí se da a las chicas, los alumnos interpretan este hecho como una discriminación de género, no sucediendo lo mismo en el caso contrario.

Se podría interpretar que el *feedback* que en este caso da el docente vuelve a ser más descriptivo y prescriptivo, recordando al alumnado los puntos importantes que debe cumplir la realización correcta de la tarea, o insistiendo en los errores que el alumnado está cometiendo y que tiene que evitar. En unos casos serán aspectos ya explicados, y en otros, matices atendiendo a la observación que el docente haya hecho de la realización de las tareas antes de su intervención. Como ya hemos comentado en la fase de presentación de la tarea, nos parece preocupante de nuevo la opinión del alumnado referida a la poca existencia de *feedback* afectivos, en los que además destacan los negativos, coincidiendo con los resultados obtenidos en la realidad del discurso y que entendemos se debe mejorar.

5.2.2.2. La interacción directa con un alumno o alumna

Finalmente analizamos la percepción que tiene el alumnado de su interacción individual con el docente cuando está realizando una tarea. En primer lugar consideramos la percepción que tiene el alumnado sobre aspectos más generales de las intervenciones de los docentes, comentando también los resultados obtenidos en el análisis de las variables de género y

edad. En segundo lugar, el análisis de los resultados se centra en la percepción de los discentes sobre aspectos más específicos del *feedback* que le da su profesora o profesor, completando dicho análisis con los datos obtenidos relacionados con las variables de género y de edad. Los resultados están ordenados siguiendo los mismos criterios que en apartados anteriores, salvo con el ítem referente a si el docente le regaña cuando lo está haciendo mal, debido a su connotación negativa.

Con respecto a la percepción que tiene el alumnado referida a la actuación global del docente cuando interacciona directamente con él o con ella, podemos observar dos tendencias (tabla 50). Una primera, en la que los resultados de *siempre y casi siempre* son bastante positivos, observando como las tres cuartas partes del alumnado percibe un trato amable del profesorado ante sus problemas en el aprendizaje (76,3%), y más de las tres cuartas partes del alumnado opinan que *nunca o a veces* (78,3%) son regañados por el docente cuando están haciendo algo mal. Con parecidos valores se expresan cuando opinan que el docente se dirige a ellos para ayudarles ante los problemas (72,1%).

En la clase de Educación Física, <u>cuando estoy haciendo una actividad</u> , el profesor o profesora...:	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
... me trata amablemente cuando me dirijo a él porque no me están saliendo bien las cosas.	5,50	18,30	29,40	46,90
... se dirige a mí cuando las cosas no me salen bien.	3,20	24,60	38,20	33,90
... me dice en qué aspectos de la tarea tengo que poner la mayor atención.	9,10	27,90	36,90	26,00
... me hace pensar sobre lo que estoy haciendo y por qué debo hacerlo así.	18,40	31,80	30,40	19,30
... está pendiente de mí para ayudarme a corregir mis errores.	3,40	39,80	38,50	18,40
... me hace preguntas para saber si he entendido bien lo que estoy haciendo.	16,70	38,30	28,90	16,10
... me regaña cuando ve que lo estoy haciendo mal.	44,50	33,80	11,40	10,40

Tabla 50: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la finalidad de la intervención del profesorado al dirigirse de forma individual al alumnado en la *conducción de las tareas*. Opinión general.

Por el contrario observamos una segunda tendencia que coincide con el descenso en los porcentajes del *siempre o casi siempre* en favor de frecuencias menos positivas. Coincide con la opinión que el alumnado tiene de las intervenciones del docente en aspectos relacionados con lo que sería una interacción mucho más participativa, donde a través de *feedback* interrogativos el profesorado involucrara al alumnado en la evaluación de su propio aprendizaje, cerciorándose de si ha entendido bien lo que tiene que realizar, haciéndole pensar en lo que está haciendo, si lo está haciendo bien o no, y en este último caso, ayudándole a descubrir cuál sería la manera de corregir los errores.

Así, y aunque en el análisis que venimos realizando se resaltan los valores del *siempre* y el *casi siempre*, en esta ocasión entendemos que es importante centrarnos en la percepción que tiene el discente de la intervención específica del docente, en la que los porcentajes más elevados se inclinan hacia las categorías intermedias del *a veces* y *casi siempre*, observando como una proporción considerable del alumnado ya no tiene una percepción tan positiva de la actuación del docente, al referirse a aspectos relacionados con señalarle los aspectos de la tarea en los que tiene que poner más atención, o ayudarle a pensar en lo que hace y por qué debe hacerlo así, o cerciorarse a través de preguntas si ha entendido bien lo que está haciendo (tabla 50).

En cuanto a la opinión de los chicos y las chicas, como se observa en la tabla 51, más allá de las matizaciones que posteriormente haremos, la percepción del alumnado nos presenta un docente que en la mayoría de las ocasiones se dirige con un trato amable para interesarse cuando cometen errores en la realización de la tarea, aunque la calidad de las intervenciones docentes relacionadas con la ayuda no sea percibida como muy buena (los ítems están relacionados con la calidad del discurso y la frecuencia con la que se perciben no es muy alta).

Al matizar, observamos como la percepción que el alumnado tiene de las intervenciones del profesorado varía sustancialmente entre ambos géneros, presentando las chicas una percepción menos positiva que los chicos en la mayoría de los ítems, tanto los relacionados con el proceso de comunicación como los más vinculados a la dimensión afectiva. Aunque tanto chicas como chicos coinciden en percibir que frecuentemente el docente les atiende amablemente cuando la tarea no les sale bien, esta percepción cambia cuando los ítems se refieren a comportamientos del docente que facilitarían la reflexión durante la realización de la tarea, posibilitando la consecución de los aprendizajes.

Así, encontramos diferencias significativas en aspectos como si le hace pensar sobre lo que está haciendo y por qué debe hacerlo así ($p= 0,000$), si le hace preguntas para saber si ha entendido lo que está haciendo ($p= 0,000$), o si le dice en qué aspectos de la tarea tiene que poner mayor atención ($p= 0,001$). Estas diferencias redundan aún más en los comentarios que hemos hecho sobre el tipo de *feedback* que da el profesorado durante la conducción de las tareas.

En la clase de Educación Física, cuando estoy haciendo una actividad, el profesor o profesora...:	sexo	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
... me trata amablemente cuando me dirijo a él porque no me están saliendo bien las cosas.	chicas	4,60	21,00	28,40	46,00
	chicos	6,30	15,80	30,30	47,50
... se dirige a mí cuando las cosas no me salen bien.	chicas	3,80	25,20	40,00	31,00
	chicos	2,70	24,20	36,70	36,50
... me dice en qué aspectos de la tarea tengo que poner la mayor atención.	chicas	10,50	32,60	33,90	22,90
	chicos	7,80	23,80	39,50	28,90
... está pendiente de mí para ayudarme a corregir mis errores.	chicas	2,70	44,10	36,60	16,50
	chicos	4,00	35,90	40,20	19,90
... me hace pensar sobre lo que estoy haciendo y por qué debo hacerlo así.	chicas	21,60	34,70	28,60	15,10
	chicos	15,50	29,10	32,20	23,20
... me hace preguntas para saber si he entendido bien lo que estoy haciendo.	chicas	20,80	41,40	25,50	12,30
	chicos	13,00	35,60	31,90	19,50
... me regaña cuando ve que lo estoy haciendo mal.	chicas	45,00	33,60	12,20	9,20
	chicos	44,10	33,80	10,60	11,40

Tabla 51: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la finalidad de la intervención del profesorado al dirigirse de forma individual al alumnado en la *conducción de las tareas*. Opinión según género.

De nuevo, como observamos en la tabla 52, esta situación se incrementa en la variable edad, ya que si las diferencias significativas se producían en la opinión que los chicos y chicas tenían sobre tres de los ítems, en la variable edad las diferencias significativas aparecen en todos los ítems sobre los que los discentes opinan.

En la clase de Educación Física, cuando estoy haciendo una actividad, el profesor o profesora...:	curso	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
... me trata amablemente cuando me dirijo a él porque no me están saliendo bien las cosas.	5º-6º P.	2,90	9,50	22,00	65,60
	1º-2º ESO	2,60	16,10	27,40	53,90
	3º-4º /1º B	7,90	23,30	33,60	35,20
... se dirige a mí cuando las cosas no me salen bien.	5º-6º P.	3,80	20,80	31,70	43,80
	1º-2º ESO	3,90	24,90	36,20	34,90
	3º-4º /1º B	2,60	26,30	42,20	28,90
... me hace pensar sobre lo que estoy haciendo y por qué debo hacerlo así.	5º-6º P.	15,40	25,00	27,50	32,10
	1º-2º ESO	14,90	31,10	33,30	20,60
	3º-4º /1º B	21,30	35,10	30,60	13,00
... me dice en qué aspectos de la tarea tengo que poner la mayor atención.	5º-6º P.	8,70	22,80	36,50	32,00
	1º-2º ESO	10,90	24,80	35,20	29,10
	3º-4º /1º B	8,50	31,70	37,70	22,10
... está pendiente de mí para ayudarme a corregir mis errores.	5º-6º P.	2,90	24,30	41,20	31,70
	1º-2º ESO	2,20	38,50	39,00	20,30
	3º-4º /1º B	4,10	47,50	37,10	11,30
... me hace preguntas para saber si he entendido bien lo que estoy haciendo.	5º-6º P.	14,60	33,30	30,80	21,30
	1º-2º ESO	18,60	34,20	29,00	18,20
	3º-4º /1º B	16,80	42,40	27,90	12,80
... me regaña cuando ve que lo estoy haciendo mal.	5º-6º P.	61,60	24,80	5,00	8,70
	1º-2º ESO	52,80	33,80	9,10	4,30
	3º-4º /1º B	33,10	37,80	15,30	13,80

Tabla 52: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la finalidad de la intervención del profesorado al dirigirse de forma individual al alumnado en la *conducción de las tareas*. Opinión según edad.

En este sentido, aunque existe una clara coincidencia entre los dos segmentos de edades más pequeñas en cuanto a la opinión que tienen sobre la frecuencia y finalidad de las intervenciones del docente, hay que considerar también que la percepción va siendo menos favorable según aumenta la edad.

Así, mientras que la percepción del alumnado de Educación Primaria es bastante favorable, sobre todo en el trato amable cuando le atiende si las cosas no le salen bien, el grupo de edad superior percibe con una frecuencia mucho menor estos comportamientos del docente. Esta discrepancia en cuanto a la labor del docente, se mantiene, como hemos comentado, en el resto de los ítems en los que el alumnado de mayor edad percibe con una frecuencia mucho menor que el de menor edad comportamientos del docente que le ayudarían a conseguir de una forma más consciente y reflexiva los aprendizajes relacionados con la tareas que están realizando.

Tal y como se puede observar por los resultados recogidos en la tabla 52, en todos los aspectos analizados existen diferencias significativas entre el alumnado de E. Primaria y el de 3º y 4º de ESO/Bachillerato, con valores más extremos cuando opinan sobre si el docente está pendiente para ayudarle a corregir errores, si le trata amablemente cuando no le están saliendo bien las cosas, si le hace pensar sobre lo que está haciendo y por qué debe hacerlo así, o si le regaña por hacerlo mal ($p= 0,000$ en todos los casos). Con menos divergencias, pero manteniendo la existencia de diferencias significativas, el alumnado más pequeño también opina de manera más favorable en el resto de aspectos, cuando considera la frecuencia con la que el docente le presta atención cuando las cosas no le salen bien ($p= 0,023$), o le pregunta para cerciorarse si ha entendido bien lo que tenía que hacer ($p= 0,012$), o le recuerda los aspectos de la tarea en los que debe poner mayor atención ($p= 0,040$).

Si analizamos ahora las diferencias significativas que se dan tomando como referencia el alumnado de 1º y 2º de ESO, observamos como este grupo solo diverge en un aspecto con el de los pequeños cuando opinan si el docente está pendiente para ayudarles a corregir sus errores ($p= 0,003$). Esta situación no ocurre con los mayores, ya que las diferencias significativas aparecen al opinar en cuatro aspectos referidos a si el docente está pendiente para ayudarle a corregir errores ($p= 0,002$), si le hace pensar sobre la realización de la tarea ($p= 0,008$), si recibe un trato amable, o si le regaña por hacerlo mal ($p= 0,000$ en ambos casos).

En definitiva, las opiniones más divergentes existen entre el alumnado de mayor y menor edad, quedándose el grupo de 1º y 2º de ESO en valores intermedios, aunque alejándose más del grupo de los mayores al opinar sobre las intervenciones del profesorado. Se podría afirmar que el alumnado, a medida que ascendemos en la edad, percibe que el docente interviene con bastante menos frecuencia para dar información sobre cuestiones referidas a cómo se está haciendo la tarea, o teniendo como finalidad el animar o ayudar al alumnado a rectificar o a asentar aspectos de la realización de la tarea que

facilitarían la consecución de los aprendizajes. Esta realidad percibida por el alumnado, nos situaría frente a un docente que valora que no son necesarias este tipo de intervenciones, interpretación que si fuera cierta, no compartiríamos dentro de lo que consideramos un discurso de calidad.

Tal y como comentábamos al principio del apartado, no solo se ha recabado información de la opinión que los alumnos y las alumnas tienen de los aspectos más generales de las intervenciones del docente cuando se dirige particularmente a ellos, sino que hemos pedido también la opinión sobre aspectos más específicos del *feedback* que le da su profesora o profesor durante la realización de la tarea. En este sentido, al igual que ocurría al comentar dichos aspectos más generales, nos preocupa que la percepción del alumnado sobre algunos de los aspectos específicos del *feedback* que les da el profesorado no sea excesivamente positiva (tabla 53).

El alumnado presenta un docente que les indica lo que tienen que hacer para hacer bien la tarea, y aunque en menor medida, también les señala la causa por la que están cometiendo los errores, pero percibe que se descuidan otros comportamientos que potenciarían que los aprendizajes se intentaran conseguir en ambientes de motivación, impulsados por un discurso más afectivo, relacionado con la motivación extrínseca para mejorar en la realización de las tareas. Un dato más a añadir relacionado con la percepción de los discentes, refleja la preocupante frecuencia relacionada con adaptar o variar una tarea en función de las necesidades del alumno o la alumna (más de la mitad del alumnado señala como inexistente ese comportamiento docente), destacando negativamente, y siempre desde la percepción del alumnado, que algo que debería ser considerado como habitual lo sea solo por alrededor de un cinco por ciento de los discentes.

Veremos también, a continuación, como una vez más la calidad del discurso del docente es percibida por las chicas y por el alumnado de más edad de manera menos favorable que en el caso de los otros grupos.

<u>Cuando estoy realizando una actividad en la clase de EF y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme</u>	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
... me indica qué tengo que hacer para hacerlo bien.	0,70	10,40	28,70	60,20
... me dice por qué causa estoy cometiendo los errores.	6,80	22,80	29,60	40,80
... consigue que yo corrija lo que estoy haciendo mal.	2,80	19,90	41,20	36,10
... me anima para que no me desanime por los errores.	17,60	30,50	30,00	21,80
... me anima recordándome lo que he mejorado hasta ahora.	26,90	30,30	25,50	17,20
... me pone otra actividad más fácil cuando ve que no me sale lo que me pide.	59,40	24,80	10,60	5,30

Tabla 53: Porcentajes de las respuestas relacionadas con el *feedback* que el docente da cuando se dirige de forma individual al alumnado en la *conducción de las tareas*. Opinión general.

Teniendo en cuenta, en primer lugar, la opinión de las chicas y de los chicos sobre las intervenciones del profesorado, existen de nuevo diferencias

significativas entre la opinión de las alumnas y los alumnos, siendo la de ellas menos favorable, situación habitual en este análisis de resultados (tabla 54).

<u>Cuando estoy realizando una actividad en la clase de EF y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme</u>	sexo	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
... me indica qué tengo que hacer para hacerlo bien.	chicas	0,40	10,00	28,20	61,30
	chicos	1,00	10,80	28,90	59,30
... me dice por qué causa estoy cometiendo los errores.	chicas	7,30	23,50	30,60	38,60
	chicos	6,30	22,20	28,50	43,00
... consigue que yo corrija lo que estoy haciendo mal.	chicas	2,30	24,10	40,30	33,30
	chicos	3,20	16,20	42,00	38,60
... me anima para que no me desanime por los errores.	chicas	19,10	34,00	27,70	19,30
	chicos	16,40	27,40	32,20	24,00
... me anima recordándome lo que he mejorado hasta ahora.	chicas	30,60	30,80	21,80	16,80
	chicos	23,60	29,90	28,80	17,70
... me pone otra actividad más fácil cuando ve que no me sale lo que me pide.	chicas	62,90	25,50	8,60	2,90
	chicos	56,30	24,10	12,20	7,40

Tabla 54: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la finalidad de la intervención del profesorado al dirigirse de forma individual al alumnado en la *conducción de las tareas*. Opinión según género.

Así, cuando opinan sobre cómo corrige el docente o sobre lo que incide, existen diferencias significativas al referirse a si les motiva atendiendo a su proceso de aprendizaje y su mejora personal ($p= 0,017$), si les anima a que no se desanimen por los errores que cometan en su aprendizaje ($p= 0,010$), o si les adapta la tarea en su complejidad para favorecer la consecución del aprendizaje ($p= 0,001$). Finalmente, también hay diferencias significativas al valorar los chicos y las chicas si el docente consigue con sus *feedback* que corrija lo que están haciendo mal ($p= 0,027$).

En segundo lugar y en la misma línea se encuentran los resultados referidos a la opinión del alumnado atendiendo a la edad cuando consideran el *feedback* que el docente les da al corregirles (tabla 55), observándose una plena coincidencia en la valoración que hace el alumnado de ESO y Bachillerato con los datos generales, frente a una percepción más positiva del alumnado de menor edad (5º-6º de E. Primaria). En este caso, la intervención del docente analizada desde la categoría de *siempre*, presenta como lo más valorado el ofrecimiento de soluciones (73,1%, 68,8% y 50,7%), la colaboración para corregir con éxito lo que está haciendo mal (52,5%, 44,3% y 25%), y la explicación de los errores (46,7%, 50,6% y 34%), como se observa en la tabla 55.

Incluso podemos destacar que en el caso de los dos segmentos de menor edad, dicha percepción es más positiva que la recogida en los datos generales, y en línea con el resto de la investigación, el alumnado de edad superior tiene una percepción menos favorable con valores por debajo de los generales.

Cuando estoy realizando una actividad en la clase de EF y el profesor o profesora <u>se dirige a mí para corregirme</u>	curso	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
... me indica qué tengo que hacer para hacerlo bien.	5º-6º P.	0,40	6,20	20,20	73,10
	1º-2º ESO	0,00	8,20	22,90	68,80
	3º-4º /1º B	1,10	13,40	34,80	50,70
... consigue que yo corrija lo que estoy haciendo mal.	5º-6º P.	2,90	10,30	34,30	52,50
	1º-2º ESO	1,70	16,50	37,40	44,30
	3º-4º /1º B	3,20	25,80	46,00	25,00
... me dice por qué causa estoy cometiendo los errores.	5º-6º P.	8,70	19,80	24,80	46,70
	1º-2º ESO	5,60	17,30	26,40	50,60
	3º-4º /1º B	6,40	26,60	33,00	34,00
... me anima para que no me desanime por los errores.	5º-6º P.	8,70	23,60	34,30	33,50
	1º-2º ESO	15,60	32,90	27,70	23,80
	3º-4º /1º B	22,70	32,70	29,10	15,50
... me anima recordándome lo que he mejorado hasta ahora.	5º-6º P.	12,40	27,40	31,10	29,00
	1º-2º ESO	23,80	31,20	25,10	19,90
	3º-4º /1º B	34,90	31,30	23,00	10,80
... me pone otra actividad más fácil cuando ve que no me sale lo que me pide.	5º-6º P.	56,30	24,20	12,50	7,10
	1º-2º ESO	60,60	22,50	13,00	3,90
	3º-4º /1º B	60,40	26,00	8,50	5,10

Tabla 55: Porcentajes de las respuestas, en función de la edad, relacionadas con el *feedback* que el docente da cuando se dirige de forma individual al alumnado en la *conducción de las tareas*.

Pero esta percepción positiva referida a estos tres ítems, cambia hacia valores intermedios e incluso negativos, cuando el alumnado opina sobre la percepción que tiene de las intervenciones del profesorado referidas a cuestiones de motivación o de atención a la diversidad, tan necesarias en un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad. Así, la percepción de si el docente le anima para que no se desanime por los errores, manteniendo los valores positivos entre el alumnado de menor edad, desciende a valores intermedios en el alumnado de ESO y Bachillerato. Esta situación se mantiene, salvo en el alumnado de más edad donde se vuelve negativa, al valorar las intervenciones del profesorado para animarle recordándole lo que ha mejorado hasta ahora (categoría más valorada el nunca - 34,9%-).

De hecho, esta circunstancia se refleja en las diferencias significativas encontradas entre los tres grupos, siendo más pronunciadas entre los grupos de menor y mayor edad al opinar sobre si el docente les anima para que no se desanimen por sus errores, o para recordarles lo que han mejorado ($p=0,000$, en ambos casos). Incluso el grupo de primer ciclo de ESO presenta diferencias significativas entre su percepción y la de los alumnos pequeños y mayores ($p=0,002$ y $p=0,018$), referida también a la frecuencia con la que el docente les anima para que no se desanimen por los errores. La misma situación se da cuando opinan sobre si el docente les anima recordándoles su mejora en el aprendizaje ($p=0,001$ y $p=0,000$).

De nuevo aparece cómo el discurso más afectivo es olvidado por el profesorado sobre todo en las edades superiores. Es posible que el docente entienda que no es relevante, pero como comprobamos en los resultados el alumnado sí que lo percibe como poco frecuente, lo que podría significar que lo echa de menos en su proceso de aprendizaje. No vamos a volver a incidir sobre la importancia que tiene la dimensión afectiva dentro del discurso, y su influencia en el aprendizaje de las alumnas y los alumnos.

Siguiendo la tendencia que venimos explicando en la exposición de resultados en este apartado, encontramos también diferencias significativas entre los mayores y los otros dos grupos de edad, al opinar sobre si el docente cuando se dirige al alumno o alumna le ofrece la solución para hacer bien la tarea que está realizando ($p= 0,000$, con ambos grupos) y si consigue que corrija lo que está haciendo mal ($p= 0,000$, con ambos grupos). Una vez más comprobamos como la calidad del discurso del docente es percibida por el alumnado de más edad de manera menos favorable que en el caso de los otros dos grupos.

Para finalizar este apartado, y partiendo de una percepción desfavorable sobre las intervenciones que el docente hace para facilitarles el aprendizaje a través de una tarea de menor complejidad que la que están realizando y no son capaces de resolver, nos parece preocupante que no existan diferencias significativas entre los grupos, ya que incluso un 56,3% del alumnado de menos edad, alumnado con una percepción muy favorable del discurso del docente, opina que el profesorado nunca les plantea la tarea alternativa, subiendo hasta un 60% en el caso de los otros dos grupos de edad. Entendemos que algo que debería ser percibido como habitual por todo el alumnado, lo es solo por un 3,9% del alumnado de primer ciclo de ESO, en este caso la tendencia más negativa, y un 7,1% del de E. Primaria, que en su línea, mantiene la percepción más positiva.

La realidad percibida por el alumnado vuelve a incidir en la necesidad de atender aspectos del discurso relacionados con la dimensión afectiva, pero también con la atención a la diversidad tan importante en un proceso de enseñanza y aprendizaje que tienda a, en la medida de lo posible, conseguir un aprendizaje individualizado, donde las necesidades personales sean tenidas muy en cuenta, sin olvidar el aprendizaje social y colaborativo.

Hasta aquí el análisis de la percepción que el alumnado participante en la investigación tiene del discurso de su profesor o profesora en la fase de conducción de las tareas, fase en la que el alumnado se enfrenta al reto que supone la consecución de un nuevo aprendizaje o la mejora de uno ya adquirido básicamente.

5.2.3. Evaluación de las tareas

En este último apartado correspondiente a la evaluación de las tareas recogemos la percepción que el alumnado tiene de cómo actúa el docente en el periodo de tiempo entre la finalización de una tarea y el comienzo de la siguiente, opinando tanto sobre la frecuencia con la que el profesorado hace

esta evaluación, como sobre la finalidad de la misma. Al igual que hicimos en la *presentación y en la conducción de las tareas*, analizamos la percepción del alumnado atendiendo en primer lugar a los datos generales y matizamos esta percepción general con el análisis en función del género y de la edad. En las tablas en las que el alumnado valora la frecuencia de la intervención de los docentes, los ítems están ordenados en función del resultado obtenido en la respuesta *Siempre* (de mayor a menor), y como en el caso anterior, en la variable de género los datos se ordenan en función del *siempre* de las chicas, y en la variable de edad, del *siempre* del alumnado de 5º-6º de E. Primaria.

Una primera aproximación a la *evaluación de las tareas* se observa en la tabla 56, en la que se recogen los datos relacionados con la percepción del alumnado sobre la frecuencia con la que el docente interviene para evaluar la tarea realizada.

Los resultados no son muy positivos ya que como puede apreciarse menos de un tercio del alumnado (30%) percibe que el profesorado después de la realización de una tarea evalúa la misma con todo el grupo, aunque hay otro grupo similar (27,5%) que opina que lo hace casi siempre. Este hecho nos permite pensar que la percepción que el alumnado tiene es que la evaluación de las tareas es realizada por casi el 60% del profesorado en la mayoría de los casos, dato que choca con el obtenido en el análisis de la realidad del discurso (26,3%). Aún así, y siguiendo con la percepción del alumnado, es preocupante que la opinión de un 40% de alumnos y alumnas sea que el docente solo evalúa a veces, casi nunca o nunca las tareas. Llama la atención este dato negativo en la percepción del alumnado, ya que como venimos comentando, la percepción del alumnado con respecto a los comportamientos instructivos de su profesora o profesor es realmente positiva.

Entendemos que una enseñanza de calidad está marcada por la realización de la evaluación de las tareas en la que se intenta hacer conscientes a las alumnas y los alumnos de su proceso de aprendizaje, de los nuevos logros y sus aspectos importantes, de las mejoras conseguidas, de las debilidades en las que hay que trabajar más y estar atentas y atentos en los futuros aprendizajes relacionados con el que se está evaluando, y de un sinfín de aspectos que le dan a la evaluación de las tareas una gran relevancia en un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad.

Cuando hemos terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, el profesor o profesora reúne a la clase para hacer comentarios sobre la actividad que se acaba de realizar...:	Opinión general	chicas	chicos	5º-6º Prim.	1º-2º ESO	3º-4º / 1º B
Nunca	7,00	7,60	6,50	5,40	3,90	9,10
Casi nunca	12,40	12,40	12,40	9,50	8,70	15,30
A veces	23,20	25,30	21,30	21,90	22,20	24,20
Casi siempre	27,50	28,60	26,50	28,10	28,30	26,90
Siempre	30,00	26,10	33,30	35,10	37,00	24,40

Tabla 56: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la opinión general del alumnado, en función del género y del curso, referidas a la frecuencia con la que el profesorado realiza la *evaluación de las tareas*.

En relación con el análisis de los datos relacionados con el género, no encontramos diferencias significativas entre los chicos y las chicas, siendo algo más positiva la percepción de los chicos (59,8% opina que *siempre* o *casi siempre* el docente reúne a la clase para hacer comentarios sobre la actividad que se acaba de realizar) frente a la de las chicas que tienen una percepción menos favorable (54,7%).

Donde sí se aprecian diferencias significativas es en la percepción del alumnado atendiendo a la edad, constatando que en los primeros cursos, E. Primaria y primer ciclo de ESO, los valores son más favorables que los generales, ya que un 63,2% y un 65,3% del alumnado, respectivamente, opina que su profesor o profesora *siempre* o *casi siempre* reúne al grupo de clase para hacer comentarios sobre la actividad que se acaba de realizar, coincidiendo prácticamente los resultados de todas las edades y de la opinión general en cuanto al *casi siempre*. A destacar en este caso, por la tendencia general que venimos analizando en la que el alumnado de E. Primaria tiene la percepción más positiva, que en este caso es el tramo de edad de primer ciclo de la ESO el que presenta los valores más positivos (65,3% opina que *siempre* o *casi siempre* el profesorado evalúa la tarea y solo un 3,9% que *nunca*).

Por el contrario, los cursos superiores (2º ciclo de ESO y 1º de Bachillerato) presentan la percepción más negativa de la frecuencia de las intervenciones del profesorado. Tan solo la mitad del alumnado (51,3%) opina que *siempre* o *casi siempre* el profesorado les reúne para evaluar la tarea que han terminado, evolucionando las opiniones hasta los valores de *casi nunca* o *nunca*, donde encontramos un preocupante 15,3% y 9,1% -respectivamente-, que supone que la cuarta parte de los alumnos y las alumnas mayores tienen una percepción de muy poca frecuencia. Si además valoramos que otra cuarta parte percibe que es a veces cuando el profesorado evalúa la tarea, estamos en que casi la mitad del alumnado opina que las intervenciones del profesorado para evaluar la tarea son escasas. Esta realidad que comentamos se refleja en las diferencias significativas encontradas entre el grupo de los mayores y el del alumnado de E. Primaria y de primer ciclo de ESO ($p=0,001$ y $p=0,000$, respectivamente).

Como ya hemos comentado en otras partes de este documento, es imprescindible para una educación de calidad terminar las tareas y hacer partícipes a las alumnas y los alumnos de sus éxitos, bien porque hayan conseguido alcanzar nuevos aprendizajes o porque hayan progresado hacia la consecución de los mismos, aspecto que influirá con toda seguridad en su motivación para afrontar nuevos aprendizajes. Entendemos también que la evaluación de los errores o dificultades que el alumnado haya tenido en el proceso, a través del análisis de las causas o del origen del error, fortalecerá el conocimiento de su propio proceso de aprendizaje, haciéndoles más conscientes y autónomos en su aprendizaje.

Pero si importante es detectar la percepción que el alumnado tiene sobre la frecuencia con la que el docente realiza la evaluación, más si cabe es

saber su percepción sobre la finalidad que tienen dichas intervenciones (tabla 57). En este caso nos encontramos con que alrededor de las tres cuartas partes del alumnado (74,7%) percibe que siempre o casi siempre el docente les reúne para indicarles los errores cometidos por la mayoría o para decirles por qué motivo siguen cometiendo errores (60,8%), o para felicitarles si han trabajado bien (58,7%).

Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para...:	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
... indicarnos los errores que hemos cometido la mayoría.	5,00	20,20	41,70	33,00
... felicitarnos si hemos trabajado bien.	14,70	26,60	26,60	32,10
... decirnos por qué motivo seguimos cometiendo algunos errores.	7,70	31,40	35,90	24,90
... hacernos pensar sobre los aspectos más importantes de la actividad que acabamos de realizar.	12,50	35,10	32,20	20,20
... decirnos si las cosas nos han salido bien o no.	10,70	36,60	34,70	18,00
... animarnos recordándonos lo que hemos mejorado hasta ahora.	28,30	33,10	21,30	17,30
... preguntarnos por las dificultades que hemos tenido para hacer la actividad.	19,30	35,70	29,10	15,80
... regañarnos si hemos trabajado mal.	36,80	32,60	16,80	13,90

Tabla 57: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la finalidad de la intervención del profesorado al dirigirse a todo el grupo en la *evaluación de las tareas*. Opinión general.

Ahora bien, salvo en estos tres ítems, la percepción del alumnado con relación a la intervención del docente en esta fase de evaluación de las tareas comienza a ser bastante menos favorable, e incluso, desde nuestro punto de vista, desfavorable y preocupante. Así, alrededor de solo la mitad del alumnado opina que su profesor siempre o casi siempre les hace pensar sobre los aspectos más importantes de la tarea que acaban de realizar (52,4%), o les dice si las cosas les han salido bien o no (52,7%). Y más desfavorable y preocupante es la percepción que el alumnado tiene de la frecuencia con la que el profesorado se refiere tanto a las mejoras de su proceso de aprendizaje, como a la evaluación de las dificultades individuales que han tenido en la realización de la tarea. En este caso algo más de un tercio del alumnado (38,6%) opina que su profesor o profesora se dirige a ellos siempre o casi siempre después de la tarea, para animarles en relación con lo que han mejorado, preocupándonos aún más que alrededor de una cuarta parte del alumnado (28,3%) opine que no lo hace nunca.

Aunque hemos seguido tomando como referencia el resultado de la percepción del *siempre* y el *casi siempre*, creemos que es relevante comentar que salvo en uno de los ítem, en el resto los valores superiores están en el *casi siempre*, e incluso en el *a veces*, lo que se interpreta como un cambio de tendencias donde la percepción pasa de ser bastante favorable como en el caso de la presentación o de la conducción de las tareas, a incluso ser

desfavorable en algunos de los ítems relacionados con la evaluación, como venimos comentando en este análisis de los resultados de esta fase de la tarea.

Entendemos que el profesorado no puede sustituir la función que tienen los *feedback* evaluativos durante la conducción de las tareas por la evaluación de la tarea al término de la misma, en la que se debería reflexionar con el alumnado sobre su aprendizaje o comprobar si éste se ha logrado, analizar dificultades que se hayan tenido y sus posibles soluciones dadas por los discentes o el docente, o analizar la funcionalidad de la tarea, permitiéndonos conectarla a través de procesos cognitivos, con futuros aprendizajes o con otros ya alcanzados.

Si valoramos ahora con relación a la opinión de chicos y chicas recogida en la tabla 58, observamos como la percepción de las chicas con respecto a las intervenciones del profesorado es menos favorable que la de los chicos, existiendo diferencias significativas en seis de los ocho ítems sobre los que han opinado. Así, encontramos diferencias significativas en el aspecto relacionado con la motivación del alumnado a través de la valoración de su progreso ($p= 0,000$), en la evaluación de la realización de su tarea a través de una información valorativa ($p= 0,001$), o en la felicitación si han trabajado bien ($p= 0,002$). También existen diferencias cuando el alumnado opina sobre aspectos conectados con los procesos cognitivos relacionados con pensar sobre los puntos importantes de la tarea que acaban de realizar ($p= 0,042$) o sobre las dificultades que hayan tenido al realizarla ($p= 0,002$).

Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para...:	sexo	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
... indicarnos los errores que hemos cometido la mayoría.	chicas	5,70	19,10	40,50	34,70
	chicos	4,40	21,30	42,70	31,60
... felicitarnos si hemos trabajado bien.	chicas	15,60	31,60	25,10	27,60
	chicos	14,00	22,00	28,00	36,00
... decirnos por qué motivo seguimos cometiendo algunos errores.	chicas	7,80	30,90	36,80	24,40
	chicos	7,70	31,70	35,20	25,40
... hacernos pensar sobre los aspectos más importantes de la actividad que acabamos de realizar.	chicas	13,20	38,40	29,60	18,70
	chicos	11,90	31,90	34,60	21,60
... preguntarnos por las dificultades que hemos tenido para hacer la actividad.	chicas	21,60	40,00	23,90	14,50
	chicos	17,30	31,90	33,80	17,10
... animarnos recordándonos lo que hemos mejorado hasta ahora.	chicas	31,80	35,80	18,10	14,30
	chicos	25,20	30,80	24,20	19,80
... regañarnos si hemos trabajado mal.	chicas	35,30	35,50	16,50	12,70
	chicos	38,20	29,90	16,90	15,00
... decirnos si las cosas nos han salido bien o no.	chicas	11,10	40,10	36,10	12,60
	chicos	10,30	33,30	33,50	22,90

Tabla 58: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la opinión de los chicos y chicas sobre la finalidad de la intervención del profesorado al dirigirse a todo el grupo en la *evaluación de las tareas*.

Al igual que sucedía en la conducción de las tareas, aún con las matizaciones hechas, podríamos decir que la percepción no varía sustancialmente con los datos generales, aunque las chicas tengan una percepción menos favorable que los chicos. Esta situación, una vez más, no se repite cuando se analizan los datos en función de la edad. En este caso hay diferencias significativas entre los segmentos de edad, en siete de los ocho ítems, en los que sí podemos decir que el alumnado va teniendo una percepción menos favorable a medida que aumenta la edad, siendo las alumnas y los alumnos de primer ciclo de la ESO los que presentan valores intermedios entre los otros dos grupos de edad, hallándose más cercanos al alumnado de E. Primaria, es decir, con una percepción más favorable que la de los mayores (tabla 59).

Con relación a las categorías que mejores resultados obtienen, si tomamos la referencia del siempre y el casi siempre, las tres edades coinciden en su percepción positiva hacia las intervenciones del docente relacionadas con la indicación de los errores que han cometido la mayoría (73,4%, 79,5% y 73,3%), con felicitarles si han trabajado bien (76,7%, 62,6% y 48,7%), y con decirles por qué motivo siguen cometiendo algunos errores (58,8%, 68,2% y 58,7%), aunque como se puede observar en la tabla 59, nuevamente el alumnado de mayor edad presenta una percepción menos favorable de la frecuencia de las intervenciones del docente.

Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para...:	curso	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
... felicitarnos si hemos trabajado bien.	5º-6º P.	4,20	19,20	31,70	45,00
	1º-2º ESO	13,90	23,50	29,10	33,50
	3º-4º /1º B	20,00	31,40	23,20	25,50
... indicarnos los errores que hemos cometido la mayoría.	5º-6º P.	7,10	19,60	34,60	38,80
	1º-2º ESO	2,20	18,30	41,70	37,80
	3º-4º /1º B	5,30	21,40	44,90	28,40
... animarnos recordándonos lo que hemos mejorado hasta ahora.	5º-6º P.	15,80	29,60	22,90	31,70
	1º-2º ESO	26,60	30,10	21,80	21,40
	3º-4º /1º B	34,80	36,10	20,30	8,70
... decirnos por qué motivo seguimos cometiendo algunos errores.	5º-6º P.	9,70	31,50	27,70	31,10
	1º-2º ESO	6,50	25,20	40,40	27,80
	3º-4º /1º B	7,40	34,00	37,80	20,90
... hacernos pensar sobre los aspectos más importantes de la actividad que acabamos de realizar.	5º-6º P.	7,90	29,00	32,40	30,70
	1º-2º ESO	10,00	29,60	33,00	27,40
	3º-4º /1º B	15,70	40,20	31,80	12,30
... preguntarnos por las dificultades que hemos tenido para hacer la actividad.	5º-6º P.	16,60	31,10	28,60	23,70
	1º-2º ESO	12,60	31,30	33,50	22,60
	3º-4º /1º B	23,50	39,80	27,30	9,30
... decirnos si las cosas nos han salido bien o no.	5º-6º P.	10,00	30,10	36,40	23,40
	1º-2º ESO	8,70	34,30	33,00	23,90
	3º-4º /1º B	11,90	40,40	34,70	13,00
... regañarnos si hemos trabajado mal.	5º-6º P.	51,00	28,60	11,20	9,10
	1º-2º ESO	43,90	31,70	14,80	9,60
	3º-4º /1º B	27,20	34,80	20,10	18,00

Tabla 59: Porcentajes de las respuestas, en función de la edad, relacionadas con el *feedback* evaluativo que el docente da cuando se dirige al alumnado en la *evaluación de las tareas*.

Así, tomando como referencia al grupo de 3º y 4º de ESO/1º de Bachillerato, encontramos diferencias significativas con los otros dos grupos de edad cuando el alumnado opina sobre si el docente les pregunta por las dificultades que han tenido para hacer la actividad, si les regaña por haber trabajado mal, si les hace pensar sobre los aspectos más importantes de la actividad realizada ($p=0,000$, en los tres casos), y si les dice si las cosas les han salido bien o no ($p=0,002$ con el grupo de E. Primaria, y $p=0,005$ con el grupo de 1º y 2º de ESO). También encontramos diferencias significativas entre los mayores y el grupo intermedio, al opinar sobre si el docente evalúa la tarea indicándoles los errores que han cometido la mayoría ($p=0,021$).

Aún así las mayores divergencias entre todos los grupos se producen en dos de los ítems en los que las diferencias significativas se dan entre las opiniones de los tres grupos de edad. El primero se refiere a cuando el docente les anima recordándoles lo que han mejorado hasta ese momento. En este caso, la opinión de los mayores difiere con la de los otros dos grupos de edad ($p=0,000$) y al mismo tiempo encontramos diferencias significativas entre la percepción del alumnado de E. Primaria y el del primer ciclo de ESO ($p=0,003$). El segundo ítem alude a si el docente les felicita por el trabajo bien hecho, y en este caso, las diferencias significativas se dan entre los mayores y los otros dos grupos ($p=0,000$ -pequeños- y $p=0,003$ -grupo intermedio-), pero también entre el alumnado de E. Primaria y el de primer ciclo de ESO ($p=0,001$). Volvemos a constatar como la parte afectiva del discurso es percibida por el alumnado de más edad como poco frecuente.

En definitiva, y como ha venido siendo la línea general, las percepciones de las edades superiores sobre los aspectos de un discurso de calidad referidos a la evaluación son menos favorables que las del alumnado de los otros dos grupos de menor edad. Pensamos que sería necesario investigar sobre las cuestiones afectivas y su influencia en la valoración del docente en los distintos grupos de edad.

Hasta aquí la presentación de los datos obtenidos de la percepción que las alumnas y los alumnos tienen de las intervenciones que el profesorado realiza cuando presenta, conduce o evalúa las tareas, dirigiéndose en unos casos a todo el grupo, y en otros haciéndolo de forma individual. Como se aprecia a lo largo del apartado, en el que se ha comentado minuciosamente la información que nos han aportado los resultados obtenidos, la percepción que tienen los discentes sobre las intervenciones del profesorado en el momento en el que interactúan con ellos durante el desarrollo de las tareas, podría decirse, aun con sus matizaciones, que es bastante positiva.

El apartado siguiente recoge la autopercepción de los docentes sobre su discurso.

5.3. Percepción del profesorado sobre el contenido de su discurso docente

En este tercer apartado del Capítulo se describen y analizan los datos obtenidos del cuestionario sobre la percepción que de su propia práctica docente tienen las profesoras y los profesores participantes en la investigación, y en concreto, de las características y el tipo de información de los procesos de comunicación verbal que establecen con el alumnado en el desarrollo de las sesiones de enseñanza deportiva.

Si en el caso del cuestionario del alumnado los resultados se habían obtenido de las respuestas a las preguntas estructuradas de elección múltiple y de escala, el cuestionario del profesorado utiliza este tipo de preguntas y añade las preguntas en forma dicotómica.

Como ya explicábamos en el Capítulo 3 de Metodología, en un primer momento, e intentando dar respuesta al primer objetivo de esta investigación, analizamos la realidad del discurso docente a partir del análisis de las transcripciones del discurso. Ahora nos centramos en dar respuesta al tercer objetivo de la investigación, intentando conocer y analizar la percepción que las profesoras y profesores tienen de su propio discurso:

Conocer la percepción que el profesorado tiene en torno al contenido de su discurso docente durante la presentación, conducción y evaluación de las tareas.

De forma esquemática diremos que en la primera parte del cuestionario se obtiene información relacionada con datos de filiación del profesorado, que nos servirán para posteriormente describir y analizar la percepción de éste asociada a las variables de género, años de experiencia, o de la Etapa en la que desarrolla su labor docente. A continuación las preguntas tratan de obtener información sobre como percibe el profesorado los procesos de comunicación verbal con el alumnado en la fase de desarrollo de la sesión, y en concreto, antes, durante y después de la realización de las tareas. Nos referimos a la fase de presentación (ítems 5-10), conducción (11-26) y evaluación de la tarea (27-35).

En un principio la descripción de los datos se hace en función de la opinión general, tratando de encontrar diferencias significativas en función del género, de la experiencia docente y de la etapa educativa en la que el profesorado desarrolla su labor, con el fin de matizar, si cabe, los resultados generales. Las tablas en las que se recoge el estudio estadístico realizado se encuentran en el anexo 4.

Podríamos decir que, en general, el profesorado percibe que sus intervenciones atienden *casi siempre* a todos los aspectos que consideramos fundamentales en un discurso de calidad, coincidiendo con otros estudios (Delgado, 2000), lo que analizaremos en el desarrollo de este apartado, comprobando como en la mayoría de las ocasiones la realidad del discurso se aleja significativamente de la percepción del docente, coincidiendo con los resultados de Velázquez y López (2010).

Como señalan Cunha, Mesquita, Moreno, Boleto, Tavares y Silva, (2010), refiriéndose a la formación de entrenadores deportivos "... la percepción de competencia ejerce un impacto sustancial en el desempeño profesional,... y constituye un mediador importante de formación e innovación profesional, por lo que su estudio es esencial en la definición de los modelos de formación de entrenadores". Uniendo esta opinión a la realidad que vamos a describir, en la que el profesorado tiene una autopercepción de competencias relacionadas con la comunicación distorsionada con la realidad investigada, estamos de acuerdo que es necesario valorar estos resultados para plantear modelos de formación inicial y permanente, en nuestro caso, relacionados con docentes.

5.3.1. Presentación de las tareas

Los datos de la percepción que el profesorado tiene de las finalidades de sus intervenciones antes de comenzar una tarea se presentan en la tabla 59. Seguimos utilizando el criterio de unir los porcentajes de *casi siempre* y *siempre* para comentar los resultados obtenidos. Aún así, nos parece relevante apuntar que la categoría preferida en la mayoría de las opiniones del profesorado es el *casi siempre*, con unos valores elevados y a veces distanciados del *siempre*.

Podríamos decir que en general el profesorado percibe positivamente que sus intervenciones atienden *siempre* o *casi siempre* a todos los aspectos que consideramos fundamentales en la fase de *presentación de las tareas* en una enseñanza de calidad. Apreciamos como el 100% del profesorado considera que se asegura de que el alumnado haya entendido bien lo que hay que hacer, y más de las tres cuartas partes de los docentes opinan que animan al alumnado para que se esfuerce por hacer bien la tarea (82,4%), explican los objetivos de la misma (82,3%), resaltan los aspectos más importantes (76,5%), y explican la funcionalidad de la tarea (76,5%). Por debajo de este valor, pero con un dato muy positivo, encontramos que un 70,6% del profesorado percibe que indica los errores más frecuentes que se pueden cometer en la tarea que está presentando, para que pongan atención en no realizarlos.

De esta forma, como comentábamos, en la tabla 60 podemos observar como la percepción es muy positiva, aunque vuelve a preocuparnos la funcionalidad de la tarea, ya que aún presentando porcentajes positivos, encontramos que solo un 11% del profesorado opina que *siempre* explica para qué sirve la tarea, indicador fundamental en nuestra opinión de una enseñanza de calidad, uniéndose a este dato que casi una cuarta parte (23,5%) considera que solo lo hace a veces.

Cuando en la clase de Educación Física planteas una tarea nueva, <u>antes de empezar a hacerla</u> con qué frecuencia ...:	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
... te aseguras de que el alumnado ha entendido bien lo que hay que hacer.	0,00	0,00	47,10	52,90
... animas al alumnado para que se esfuerce por hacerla bien.	0,00	17,60	41,20	41,20
... resaltas los aspectos más importantes de la actividad.	0,00	23,50	41,20	35,30
... explicas los objetivos de la actividad.	0,00	17,60	52,90	29,40
... indicas los errores más frecuentes que se pueden cometer.	0,00	29,40	41,20	29,40
... explicas para qué sirve la actividad, por qué es bueno hacerla.	0,00	23,50	64,70	11,80

Tabla 60: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la opinión general del profesorado referida a la frecuencia y la finalidad de sus intervenciones en la *presentación de las tareas*.

Aun avanzando que no hemos encontrado en esta fase de presentación de las tareas diferencias significativas en función de ninguna de las variables (género, experiencia docente y etapa educativa), sí que hemos valorado que puede ser interesante mostrar el análisis en el que se compara la percepción del profesorado atendiendo a los distintos grupos dentro de cada variable. Asimismo se exponen algunos comentarios relacionados también con los resultados obtenidos a nivel general.

Una primera aproximación entre los grupos y la opinión general (figura 4), refleja que el profesorado de menos años de experiencia presenta percepciones más positivas que las generales cuando opinan sobre la frecuencia de sus intervenciones en aspectos asociados a animarle para que se esfuerce por hacerlo bien (87,5%), a resaltar los aspectos más importantes (87,5%), y a indicarle los errores más frecuentes (75%); mientras que el profesorado de más experiencia percibe más positivamente la frecuencia de las intervenciones que realiza asociadas a explicar los objetivos de la actividad (88,9%), y explicar para qué sirve ésta (77,8%).

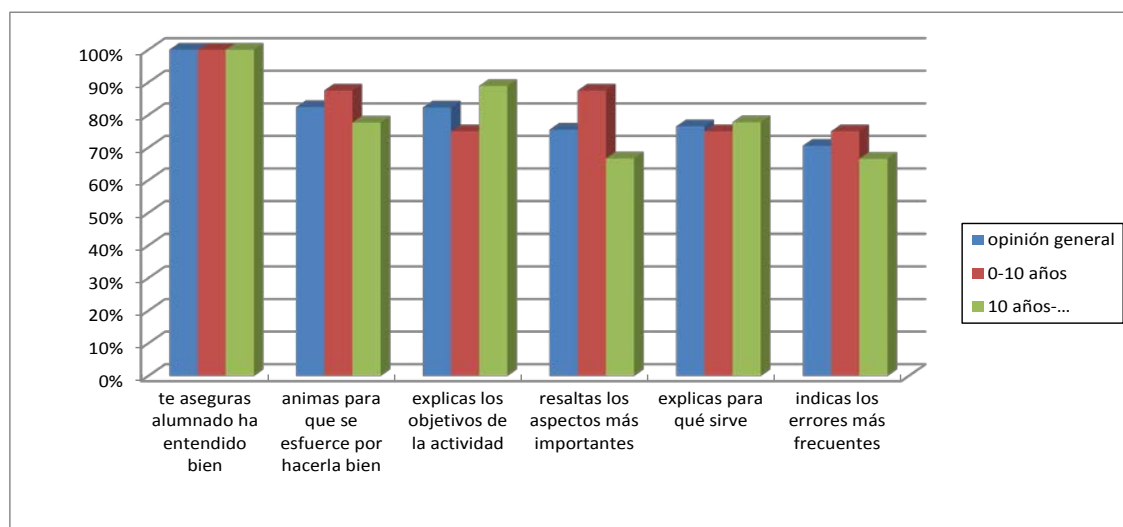


Figura 4. Percepción del profesorado según los años de experiencia, referida a la frecuencia y la finalidad de sus intervenciones en la *presentación de las tareas*.

Asimismo, las diferencias más extremas entre la opinión general y el grupo de docentes se dan al analizar la percepción que el profesorado con menos y más experiencia tiene de la frecuencia con la que resaltan los aspectos más importantes de la actividad (87,5% y 66,7% frente al 76,5% de la opinión general).

Si comparamos ahora la percepción entre los dos segmentos de experiencia, recordando que no existen diferencias significativas atendiendo a esta variable, y observamos los valores del *siempre* y el *casi siempre* por separado, advertimos una tendencia general más positiva del profesorado con menos experiencia.

Cuando en la clase de Educación Física planteas una tarea nueva, <u>antes de empezar a hacerla</u> con qué frecuencia ...:	Experiencia	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
... te aseguras de que el alumnado ha entendido bien lo que hay que hacer.	0 - 10 años	0,00	0,00	25,00	75,00
	10 años - ...	0,00	0,00	66,70	33,30
... animas al alumnado para que se esfuerce por hacerla bien.	0 - 10 años	0,00	12,50	37,50	50,00
	10 años - ...	0,00	22,20	44,40	33,30
... indicas los errores más frecuentes que se pueden cometer.	0 - 10 años	0,00	25,00	37,50	37,50
	10 años - ...	0,00	33,30	44,40	22,20
... explicas los objetivos de la actividad.	0 - 10 años	0,00	25,00	50,00	25,00
	10 años - ...	0,00	11,10	55,60	33,30
... resaltas los aspectos más importantes de la actividad.	0 - 10 años	0,00	12,50	75,00	12,50
	10 años - ...	0,00	33,30	11,10	55,60
... explicas para qué sirve la actividad, por qué es bueno hacerla.	0 - 10 años	0,00	25,00	62,50	12,50
	10 años - ...	0,00	22,20	66,70	11,10

Tabla 61: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la opinión del profesorado referida a la frecuencia y la finalidad de sus intervenciones en la *presentación de las tareas*. Años de experiencia.

Si analizamos ahora los aspectos a los que los docentes atienden con mayor frecuencia, observamos como los docentes de menos experiencia le dan más importancia a la motivación con la que el alumnado afronta la tarea y a que sepan lo que tienen que hacer, destacándoles los aspectos más importantes de la actividad. Los docentes con más experiencia centran su prioridad en asegurarse que el alumnado entiende cuestiones relacionadas con la propia tarea, con los objetivos que tiene, dándole menos importancia a aspectos motivacionales que entendemos son imprescindibles en un discurso de calidad.

Centrándonos ahora en el análisis de los datos relacionados con la Etapa educativa en la que el docente desarrolla su labor, la opinión general sigue ocupando valores intermedios entre la percepción que tiene el profesorado de E. Primaria y el de E. Secundaria (figura 5), al igual que ocurría con los años de experiencia, y aunque analizamos a continuación algunas variaciones en los resultados de uno y otro grupo, no hemos

encontrado diferencias significativas entre ambos colectivos en esta fase de la tarea.

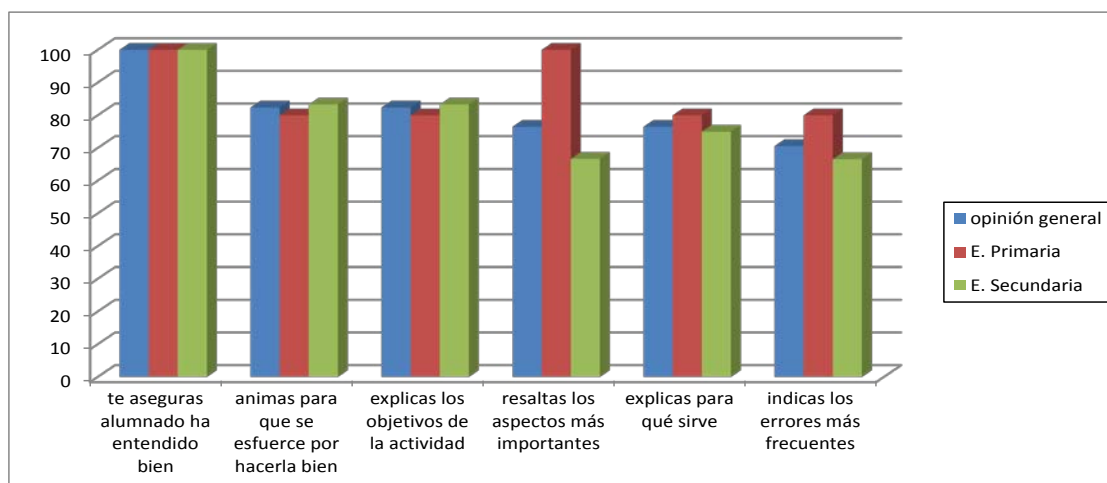


Figura 5. Percepción del profesorado referida a la frecuencia y la finalidad de sus intervenciones en la presentación de las tareas, atendiendo a la categoría de *siempre*.

Pero si continuamos el análisis de los datos como venimos haciendo (uniendo los valores del siempre y el casi siempre), los valores obtenidos de la percepción del profesorado sobre la frecuencia de sus intervenciones presentan diferencias en dos de los aspectos analizados (tabla 62). El primero hace referencia a resaltar los aspectos más importantes de la actividad (100% frente al 66,7% del profesorado de E. Secundaria), y el segundo está relacionado con advertir al alumnado de los errores que son más frecuentes de cometer en la realización de la tarea (80% frente al 66,6% del profesorado de E. Secundaria), coincidiendo en esta situación con lo que ocurría con estos ítems en la variable de experiencia docente. Estas diferencias no se producen en los otros aspectos.

Cuando en la clase de Educación Física planteas una tarea nueva, <u>antes de empezar a hacerla</u> con qué frecuencia ...:	Etapas	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
... te aseguras de que el alumnado ha entendido bien lo que hay que hacer.	E. Primaria	0,00	0,00	20,00	80,00
	E. Secundaria	0,00	0,00	58,30	41,70
... animas al alumnado para que se esfuerce por hacerla bien.	E. Primaria	0,00	20,00	20,00	60,00
	E. Secundaria	0,00	16,70	50,00	33,30
... indicas los errores más frecuentes que se pueden cometer.	E. Primaria	0,00	20,00	60,00	20,00
	E. Secundaria	0,00	33,30	33,30	33,30
... resaltas los aspectos más importantes de la actividad.	E. Primaria	0,00	0,00	80,00	20,00
	E. Secundaria	0,00	33,30	25,00	41,70
... explicas los objetivos de la actividad.	E. Primaria	0,00	20,00	60,00	20,00
	E. Secundaria	0,00	16,70	50,00	33,30
... explicas para qué sirve la actividad, por qué es bueno hacerla.	E. Primaria	0,00	20,00	60,00	20,00
	E. Secundaria	0,00	25,00	66,70	8,30

Tabla 62: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la opinión del profesorado referida a la frecuencia y la finalidad de sus intervenciones en la presentación de las tareas. Etapa educativa.

En definitiva, tanto los docentes de E. Primaria como los de E. Secundaria, coinciden en su percepción positiva sobre la frecuencia de sus intervenciones en aspectos como el de asegurarse que el alumnado entiende bien lo que tiene que hacer, el explicar el objetivo de la tarea o para qué sirve la misma, además del de animarle para que se esfuerce por hacerla bien, ocupándose de la motivación con la que el alumnado afronta la tarea. También se preocupa de que sepan cuestiones más objetivas de la realización de la tarea que el docente les presenta.

Terminamos esta fase señalando que tampoco se dan diferencias significativas ($p < 0,05$) con respecto al género en la percepción del profesorado en la fase de presentación de las tareas.

5.3.2. Conducción de las tareas

El segundo bloque de preguntas intenta obtener información sobre la percepción que tienen los docentes de la forma en la que dan la información al alumnado durante la conducción de la tarea y de la finalidad de su intervención cuando corrigen a un alumno o alumna en particular. Para ello se utilizan preguntas dicotómicas y de elección múltiple, centrándonos en el *feedback* que el docente da al alumnado, intentando matizar aspectos fundamentales de lo que consideramos un discurso de calidad referido a la conducción de las tareas.

De nuevo, como hicimos en la *presentación de las tareas*, analizamos la percepción que el profesorado tiene de su intervención en la *conducción de las tareas*. Además de analizar los datos referentes a la opinión general, hemos buscado las posibles diferencias significativas relacionadas con las variables de género, años de experiencia y Etapa educativa en la que los docentes desarrollan su labor. En primer lugar, analizamos la percepción que el docente tiene de cómo se dirige al alumnado cuando este está desarrollando una tarea, y posteriormente estudiamos la percepción que el profesorado tiene sobre la finalidad de su intervención cuando corrige a una alumna o a un alumno en concreto.

La mayoría del profesorado combina las dos formas posibles para interaccionar con el alumnado (parar la tarea o dar la información sobre la marcha -82,4%-). En este caso no hemos encontrado diferencias significativas en función de ninguna de las variables (años de experiencia, etapa educativa y género). Aún así, hemos comparado estos datos con las tres variables, y en todos los casos, la categoría más elevada coincide con los datos generales en una actuación mixta, siendo más similares los del profesorado de la Etapa de E. Secundaria y los de los profesores (91,7%), y alejándose más los docentes de la Etapa de E. Primaria y las profesoras (60% -mixta-), y el profesorado de menos experiencia (62,5% -mixta-).

Por otra parte, la percepción que el profesorado tiene sobre la finalidad de su intervención cuando corrige a una alumna o a un alumno en concreto es bastante positiva, ya que como veremos a continuación, salvo los resultados

de uno de los aspectos analizados del discurso docente cuya tendencia es negativa, los demás son positivos y bastante elevados.

En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una tarea, ...:	Opinión general	Experiencia		Etapa		Género	
	Habitualmente sí	Habitualmente sí		Habitualmente sí		Habitualmente Sí	
		0-10	0-10	EP	ES	Profesora	Profesor
... le indicas qué tiene que hacer para hacerlo bien.	94,10	100	88,90	100	91,70	100	91,70
... le dices en qué aspectos de la tarea tiene que poner la mayor atención.	94,10	100	88,90	100	91,70	100	91,70
... le preguntas cosas para saber si ha entendido bien lo que tiene que hacer.	88,02	87,50	44,40	80,00	91,70	100	83,30
...le animas para que no se desanime por los errores.	82,40	87,50	77,80	80,00	83,30	60,00	91,70
... le dices por qué motivo está cometiendo los errores.	76,50	75,00	77,80	0,00	83,30	80,00	75,00
... le ayudas a que identifique la causa de sus errores.	70,60	62,50	77,80	60,00	75,00	60,00	75,00
... le llamas la atención cuando ves que lo hace mal.	64,70	62,50	66,70	60,00	66,70	80,00	58,30
... le haces preguntas para que descubra cómo tiene que hacerlo.	64,70	87,50	44,40	100	50,00	100	50,00
... le animas recordándole lo que ha mejorado hasta ahora.	52,90	50,00	55,60	40,00	58,30	40,00	58,30
... le pones otra tarea más fácil cuando ves que no le sale lo que tiene que hacer.	41,20	50,00	33,30	40,00	41,70	40,00	41,70

Tabla 63: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la finalidad de la intervención del profesorado al dirigirse de forma individual al alumnado en la *conducción de las tareas*. Opinión general, experiencia, etapa educativa y género.

Como se observa en la tabla 63, por encima de las tres cuartas partes del profesorado (llegando en algunos casos a valores cercanos al 100%), percibe que la finalidad de sus intervenciones se centra principalmente en aspectos más relacionados con cuestiones objetivas de conocimiento de la tarea que el alumnado está realizando, dejando en un segundo plano las cuestiones relacionadas directamente con la ejecución de la tarea por parte del alumnado. Así, los valores más elevados se asocian a aspectos como el indicar al alumnado tanto lo que tiene que hacer para hacerlo bien, como los puntos relevantes de la tarea, centrando las intervenciones también en

asegurarse mediante preguntas si el alumnado ha entendido bien lo que tiene que hacer, y si no, explicarle por qué motivo lo está haciendo mal.

Aún así, el docente sí que desarrolla en este caso un discurso más emocional relacionado con restarle importancia a los errores propios de afrontar un aprendizaje, animando al alumnado para que no se desanime por los errores que está cometiendo (82,4%), aunque no atienda tanto el compartir con el discente la valoración del progreso que está consiguiendo en su aprendizaje (52,9%), detalle que consideramos importante por su influencia en la motivación del alumnado para realizar bien la tarea y conseguir alcanzar el nuevo aprendizaje al que se está enfrentando.

Hemos intentado encontrar las diferencias significativas que hubiera con relación a los aspectos analizados del discurso docente en función de las tres variables, y solo hemos hallado diferencias en función de la etapa y del género del profesorado en un único aspecto referido a cuando el docente utiliza las preguntas como vehículo para que el alumno descubra la forma correcta de realizar la tarea ($p = 0,007$, siendo el mismo valor para las dos variables).

En este caso, la totalidad del profesorado de E. Primaria y las profesoras perciben que utilizan el descubrimiento guiado para que el alumnado descubra la manera de hacer correctamente la tarea, mientras que solo la mitad de los docentes de E. Secundaria, y de los profesores lo hacen.

Estos datos coinciden con la percepción que el profesorado exponía cuando en el cuestionario se les pidió que indicaran hasta un máximo de cinco finalidades prioritarias en su proceder. En este caso, la preferencia la compartían con el mismo valor tres situaciones, que además coinciden con las finalidades que se encuentran en los primeros lugares del análisis anterior: *decirles en qué aspectos de la tarea tienen que poner mayor atención, preguntarles para saber si han entendido bien lo que tienen que hacer y animarles para que no se desanimen por los errores cometidos*. Aún así, existe también una discordancia importante en las respuestas dadas por el docente en ambas preguntas del cuestionario, al observar como una finalidad como es la *indicación de lo que tiene que hacer para hacerlo bien*, es elegida en sexto lugar en las preferencias, mientras que ocupa el primer lugar en el análisis anterior (tabla 63).

En menor medida, aunque con valores muy positivos, el profesorado percibe que atiende una serie de aspectos más relacionados con una metodología que permite a las alumnas y los alumnos ser conscientes de su proceso de aprendizaje para conseguir una mayor autonomía en el mismo. Así, observamos en la tabla 63 una franja de valores que va desde casi las dos terceras partes del profesorado hasta casi las tres cuartas partes, en la que se enmarcan las percepciones relacionadas con una intervención del profesorado dirigida a decirles el motivo por el que está cometiendo los errores (76,5%), u otras en las que trata de que el discente descubra por sí mismo la causa que le lleva a cometer los errores que está realizando

(70,6%), y en la misma línea, incide en la autonomía del alumnado, al impulsar que sea él el que descubra cómo tiene que hacerlo, guiándole en su aprendizaje (64,7%).

Sigue siendo preocupante que la percepción de profesorado y alumnado coincidan en cuanto a la poca frecuencia con la que los docentes atienden la diversidad del alumnado, tratando de solucionar el problema que está teniendo el discente en la tarea propuesta, a través de una tarea alternativa más fácil que la que le ha mandado. Es el único valor en el que más de la mitad del profesorado percibe no hacerlo *habitualmente* (58,8%).

Como vemos, la percepción del profesorado gira en torno a una mayor preocupación por ofrecer soluciones a través del discurso, valorando en menor medida la posibilidad de realizar un aprendizaje más constructivo con el alumnado, en el que a través de un descubrimiento guiado el discente sea más consciente de su proceso de aprendizaje, de las causas de sus errores, de las posibles soluciones, de su punto de partida, de dónde está y de hacia donde se encamina.

Finalizamos este apartado destacando que en la presentación que hemos realizado de los datos obtenidos sobre la percepción que el profesorado tiene de su discurso en la conducción de las tareas, se refleja la disparidad existente entre la realidad del discurso y dicha percepción, diferencias que serán tratadas más adelante en este capítulo, y que nos preocupan por las repercusiones que tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación se expone la percepción sobre el discurso de la última fase del ciclo de la tarea.

5.3.3. Evaluación de las tareas

En este último apartado analizamos la percepción que tiene el profesorado sobre la finalidad de su intervención entre el momento en el que acaba una tarea y comienza la siguiente. Ya hemos comentado que la fase de evaluación de la tarea nos parece esencial para una enseñanza de calidad, por lo que la percepción que tienen los docentes sobre la frecuencia con la que tratan los diferentes aspectos incluidos en la tabla 64, es importante para saber hasta que punto son conscientes del contenido de su discurso.

Durante la clase, <u>cuando se ha terminado de hacer una tarea</u> , antes de pasar a la siguiente tarea, ...:	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
... dices por qué motivo se siguen cometiendo algunos errores.	0,00	29,40	52,90	17,60
... llamas la atención a los alumnos y alumnas que no han tenido una buena actitud de trabajo.	5,90	41,20	35,30	17,60
... indicas los errores que ha cometido la mayoría de alumnado.	0,00	29,40	58,80	11,80
... animas al alumnado recordando lo que ha mejorado hasta ahora.	0,00	58,80	35,30	5,90
... felicitas a los alumnos y alumnas que han trabajado bien	0,00	47,10	47,10	5,90
... haces pensar al alumnado sobre los aspectos más importantes de la tarea que se acaba de realizar.	0,00	35,30	64,70	0,00
... dices al alumnado si las cosas les han salido bien.	0,00	70,60	29,40	0,00
... dices al alumnado si las cosas no les han salido bien.	11,80	58,80	29,40	0,00
... preguntas a los alumnos y alumnas por los problemas que han tenido para hacer la <i>tarea</i> .	5,90	64,70	29,40	0,00

Tabla 64: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la percepción del profesorado sobre la frecuencia de la finalidad del contenido del discurso en la *evaluación de las tareas*. Opinión general.

Con respecto a las dos fases anteriores de la tarea llama la atención, la percepción que tiene el profesorado sobre la finalidad de su intervención relacionada con la evaluación (tabla 64), centrando la mayor frecuencia en valores intermedios de *a veces* y *casi siempre*, situación que no había sucedido en las otras fases de tendencia más favorable. De alguna manera, este dato viene a refrendar el análisis de la realidad del discurso que ya habíamos efectuado, en el que apreciábamos como el profesorado no atiende en exceso a esta fase de la tarea, pasando de una tarea a otra sin realizar la fase de evaluación en muchas ocasiones.

En cuanto a la percepción que el profesorado tiene de la finalidad de sus intervenciones, esta se centra en la corrección de errores, tanto para indicar los que ha cometido la mayoría (70,6%), como el motivo por el que se siguen cometiendo (70,5%). Otro aspecto que es percibido como realizado

siempre o casi siempre por casi las dos terceras partes de los docentes, es el de hacer pensar al alumnado sobre los aspectos más importantes de la tarea que se acaba de realizar (64,7%), finalidad que se acerca más que las dos anteriores a la idea de un discurso de calidad en el que el alumnado sea más independiente en su aprendizaje. Aún así, podría decirse que los valores obtenidos de la percepción del profesorado con respecto a estos tres aspectos del discurso son favorables, dado el número de docentes que percibe que los atiende en sus interacciones con el alumnado.

Por el contrario, las intervenciones que se dirigen a animar, felicitar o censurar la realización de la tarea por parte del alumnado son percibidas con una menor frecuencia. Así, alrededor de la mitad de los docentes considera que felicita *siempre o casi siempre* al alumnado que ha trabajado bien (53%), y con similares valores (52,9%) percibe que llama la atención a los que han tenido una actitud inadecuada. Si nos referimos a las intervenciones dirigidas a animar al alumnado valorando la mejora en su proceso de aprendizaje, observamos una reducción de la frecuencia (41,2%) que vuelve a poner de manifiesto que la comunicación más afectiva dentro del discurso que hace el docente se cuida en menor medida que los otros aspectos.

Con una percepción menos favorable y con valores preocupantes en cuanto a la frecuencia de las intervenciones (menos de una tercera parte - 29,4%-), el profesorado percibe que cuando interviene lo hace para informar al alumnado de cómo le ha salido la tarea, bien o mal, o para preguntarle por los problemas que ha tenido al hacerla, aspectos que nos parecen claves para que el alumnado sepa cómo poder afrontar en la siguiente tarea o sesión, el aprendizaje que está tratando de lograr. Es imposible, o por lo menos bastante más difícil, que las alumnas y los alumnos consigan un aprendizaje, si ni siquiera en la evaluación de la tarea se les informa o se les hace pensar sobre cómo ha sido su aprendizaje, de si tienen que rectificar alguna decisión, de cómo afrontar con alternativas esa parte de la tarea que les ha dado problemas, etc.

Atendiendo ahora a la percepción del profesorado según los años de experiencia las frecuencias se acumulan en torno a los valores intermedios (tabla 65), pero con una preferencia hacia el *casi siempre* en el profesorado de menos experiencia, y hacia el *a veces* en el de más experiencia.

Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una <i>tarea</i> , antes de pasar a la siguiente tarea, ...:	Años experiencia	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
... dices al alumnado si las cosas les han salido bien.	0 - 10 años	0,00	75,00	25,00	0,00
	10 años - ...	0,00	66,70	33,30	0,00
... dices al alumnado si las cosas no les han salido bien.	0 - 10 años	12,50	50,00	37,50	0,00
	10 años - ...	11,10	66,70	22,20	0,00
... preguntas a los alumnos y alumnas por los problemas que han tenido para hacer la <i>tarea</i>	0 - 10 años	12,50	50,00	37,50	0,00
	10 años - ...	0,00	77,80	22,20	0,00
... indicas los errores que ha cometido la mayoría de alumnado.	0 - 10 años	0,00	25,00	50,00	25,00
	10 años - ...	0,00	33,30	66,70	0,00
... dices por qué motivo se siguen cometiendo algunos errores.	0 - 10 años	0,00	25,00	50,00	25,00
	10 años - ...	0,00	33,30	55,60	11,10
... animas al alumnado recordando lo que ha mejorado hasta ahora.	0 - 10 años	0,00	37,50	50,00	12,50
	10 años - ...	0,00	77,80	22,20	0,00
... felicitas a los alumnos y alumnas que han trabajado bien	0 - 10 años	0,00	37,50	50,00	12,50
	10 años - ...	0,00	55,60	44,40	0,00
... llamas la atención a los alumnos y alumnas que no han tenido una buena actitud de trabajo	0 - 10 años	0,00	25,00	62,50	12,50
	10 años - ...	11,10	55,60	11,10	22,20
... haces pensar al alumnado sobre los aspectos más importantes de la tarea que se acaba de realizar.	0 - 10 años	0,00	0,00	100	0,00
	10 años - ...	0,00	66,70	33,30	0,00

Tabla 65: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la percepción del profesorado sobre la frecuencia de la finalidad del contenido del discurso en la *evaluación de las tareas*. Años de experiencia.

En este caso hemos encontrado diferencias significativas solo en el aspecto relacionado con hacer pensar al alumnado sobre los aspectos más importantes de la tarea que se acaba de realizar ($p= 0,016$), siendo la percepción más positiva la del profesorado de menor experiencia, donde la totalidad de dichos docentes lo hacen *casi siempre*, frente a solo un tercio del profesorado de mayor experiencia (100%, 33,3%). Parece que existe la percepción de una mayor preocupación por parte de los docentes más noveles por potenciar que el alumnado fije los puntos importantes relacionados con el aprendizaje adquirido o en proceso de hacerlo.

En cuanto a la percepción del profesorado según la etapa en la que realiza su labor docente, las mayores frecuencias se acumulan en valores intermedios, pero con una preferencia del *a veces* en el profesorado de E. Secundaria y con una percepción más favorable hacia el *casi siempre* en muchos de los aspectos percibidos por el profesorado de E. Primaria, como se observa en la tabla 66.

Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una <i>tarea</i> , antes de pasar a la siguiente tarea, ...:	Etapas	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
... dices al alumnado si las cosas les han salido bien.	E. Primaria	0,00	80,00	20,00	0,00
	E. Secundaria	0,00	66,70	33,30	0,00
... dices al alumnado si las cosas no les han salido bien.	E. Primaria	20,00	40,00	40,00	0,00
	E. Secundaria	8,30	66,70	25,00	0,00
... preguntas a los alumnos y alumnas por los problemas que han tenido para hacer la <i>tarea</i>	E. Primaria	0,00	60,00	40,00	0,00
	E. Secundaria	8,30	66,70	25,00	0,00
... indicas los errores que ha cometido la mayoría de alumnado.	E. Primaria	0,00	40,00	40,00	20,00
	E. Secundaria	0,00	25,00	66,70	8,30
... dices por qué motivo se siguen cometiendo algunos errores.	E. Primaria	0,00	40,00	40,00	20,00
	E. Secundaria	0,00	25,00	58,30	16,70
... animas al alumnado recordando lo que ha mejorado hasta ahora.	E. Primaria	0,00	60,00	20,00	20,00
	E. Secundaria	0,00	58,30	41,70	0,00
... felicitas a los alumnos y alumnas que han trabajado bien	E. Primaria	0,00	20,00	80,00	0,00
	E. Secundaria	0,00	58,30	33,30	8,30
... llamas la atención a los alumnos y alumnas que no han tenido una buena actitud de trabajo.	E. Primaria	0,00	0,00	80,00	20,00
	E. Secundaria	8,30	58,30	16,70	16,70
... haces pensar al alumnado sobre los aspectos más importantes de la tarea que se acaba de realizar.	E. Primaria	0,00	0,00	100	0,00
	E. Secundaria	0,00	50,00	50,00	0,00

Tabla 66: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la percepción del profesorado sobre la frecuencia de la finalidad del contenido del discurso en la *evaluación de las tareas*. Etapa educativa.

Las diferencias significativas que hemos encontrado se dan tanto en las intervenciones en las que el docente llama la atención al alumnado que no ha tenido una buena actitud de trabajo durante la tarea ($p=0,031$), como cuando la finalidad se centra en hacer pensar al alumnado sobre los aspectos más importantes de la tarea que acaba de realizar ($p=0,007$).

Finalmente, hemos encontrado diferencias significativas en función de la variable de género, hallándolas solo en el aspecto del discurso relacionado con decirle al alumnado si las cosas le han salido bien ($p=0,017$). Como observamos en la tabla 67 hay una percepción más favorable en los profesores que en las profesoras.

Durante la clase, <u>cuando se ha terminado de hacer una tarea</u> , antes de pasar a la siguiente tarea, ...:	Sexo	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
... dices al alumnado si las cosas les han salido bien.	profesora	0,00	100	0,00	0,00
	profesor	0,00	58,30	41,70	0,00
... dices al alumnado si las cosas no les han salido bien.	profesora	0,00	80,00	20,00	0,00
	profesor	16,70	50,00	33,30	0,00
... preguntas a los alumnos y alumnas por los problemas que han tenido para hacer la <i>tarea</i>	profesora	0,00	60,00	40,00	0,00
	profesor	8,30	66,70	25,00	0,00
... indicas los errores que ha cometido la mayoría de alumnado.	profesora	0,00	20,00	80,00	0,00
	profesor	0,00	33,00	50,00	16,70
... dices por qué motivo se siguen cometiendo algunos errores.	profesora	0,00	20,00	80,00	0,00
	profesor	0,00	33,30	41,70	25,00
... animas al alumnado recordando lo que ha mejorado hasta ahora.	profesora	0,00	60,00	40,00	0,00
	profesor	0,00	58,30	33,30	8,30
... felicitas a los alumnos y alumnas que han trabajado bien	profesora	0,00	60,00	40,00	0,00
	profesor	0,00	41,70	50,00	8,30
... llamas la atención a los alumnos y alumnas que no han tenido una buena actitud de trabajo.	profesora	0,00	40,00	40,00	20,00
	profesor	8,30	41,70	33,30	16,70
... haces pensar al alumnado sobre los aspectos más importantes de la tarea que se acaba de realizar.	profesora	0,00	20,00	80,00	0,00
	profesor	0,00	41,70	58,30	0,00

Tabla 67: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la percepción del profesorado sobre la frecuencia de la finalidad del contenido del discurso en la *evaluación de las tareas*. Género.

En este apartado hemos intentado, por una parte, describir y analizar la percepción que el profesorado participante tiene del contenido de su discurso en las tres fases de la tarea, dentro de la *fase de desarrollo de la sesión*. Por otra, el objetivo ha sido detectar las diferencias significativas que existieran, encontrando en la fase de conducción solo en un aspecto, en la de evaluación en tres, y no habiendo diferencias significativas en la percepción del discurso por parte de los docentes en la fase de presentación de las tareas. Será en el apartado siguiente en el que compararemos esta percepción con el análisis de la realidad del discurso descrito en el primer punto de este capítulo, análisis que se realizó a partir de las transcripciones del discurso del profesorado en las sesiones de enseñanza deportiva grabadas.

5.4. Relación entre la percepción que el profesorado tiene de su discurso y la realidad del mismo

Nos parecía fundamental para los propósitos de esta investigación comparar los resultados obtenidos del análisis de la realidad del discurso docente y los de la percepción que tiene el profesorado de su propio discurso en las sesiones de enseñanza deportiva grabadas, por lo que este apartado se ocupa de ello.

Como veremos en su desarrollo, la autopercepción del profesorado sobre su discurso docente dista mucho de los resultados obtenidos al analizar la realidad del mismo, aún señalando Sierra, Delgado y Medina (2008) en un estudio realizado sobre la valoración de la capacidad de percepción docente, que "... resulta más fácil percibir las variables relacionadas con la actuación personal". En su caso estas variables estaban referidas al tiempo real de la clase (puntualidad del docente en el comienzo y final de la clase) y tiempo útil, que entendemos pueden ser más sencillos de percibir por el propio docente que la complejidad que tiene el análisis del discurso. Posteriormente en este estudio se realizaba un proceso de intervención con los docentes donde se reflexionaba sobre su actuación, consiguiendo mejorar su capacidad de percepción.

En nuestra investigación no se ha hecho un proceso de intervención con el profesorado, aunque los resultados obtenidos nos llevan a pensar que sería interesante realizar, a partir de este estudio, una nueva investigación en la que de forma colaborativa con el docente analizáramos los datos reales del discurso, y los comparáramos con la percepción del docente, interviniendo durante varias sesiones e investigando si este trabajo colaborativo en el que el docente de forma más inmediata es más consciente de su intervención, influye posteriormente en una mejora de la calidad de la enseñanza deportiva.

La comparación que vamos a realizar permite dar respuesta al cuarto objetivo de la investigación:

Establecer la relación existente entre la percepción que el profesorado tiene sobre determinados aspectos de su discurso docente y la realidad de dicho discurso plasmada en las grabaciones audiovisuales de las sesiones de enseñanza deportiva.

Aunque el estudio del discurso es más amplio y se ha realizado en las tres fases de la sesión, nos hemos centrado en la *fase de desarrollo* para solicitar al profesorado información de la percepción que tiene de su propio discurso, focalizando sus respuestas en las fases de la tarea como unidad de análisis de esta investigación. Es por ello que esta comparación describe y analiza los datos tomando como referencia los siguientes aspectos:

- Frecuencia y finalidad de las intervenciones en la *presentación de las tareas*.

- Forma en la que transmite la información en el *desarrollo de las tareas*.
- Finalidad de las intervenciones del profesorado cuando se dirige a un alumno o alumna de forma individual para corregirle durante la realización de la tarea e importancia de formas de proceder.
- Frecuencia y finalidad en la evaluación de las tareas.

Un primer detalle que puede dar una visión general del discurso puede ser recordar que si bien todo el profesorado participante realizaba la *presentación y la conducción de las tareas*, solo cinco de los diecinueve hacía en algún momento de la sesión una *evaluación de las tareas*, lo que supone alrededor de una cuarta parte.

Este dato se vuelve a confirmar cuando analizamos con valores absolutos el tiempo que utiliza el profesorado en cada fase (anexo 3). Así, se observa la utilización de un 35,79% del tiempo de duración de la sesión para la *presentación de las tareas*, siendo el 57,05% utilizado para la *conducción de la tarea*, y volviéndose a detectar la poca importancia que se le da a la *evaluación de las tareas*, al comprobarse que solo se utiliza para este fin un 1,62% (6,16% en valores relativos) del tiempo global del discurso analizado. Como podemos observar, si bien parece normal que el porcentaje más elevado en cuanto a la utilización del tiempo sea para la fase de conducción en la que se realizan las tareas, creemos que también sería adecuado que la evaluación de las mismas tareas que han sido presentadas, consumiendo una tercera parte del tiempo, tuviera algo más de dedicación temporal por parte del profesorado. Posiblemente esta realidad vaya unida a una falta de tiempo, como ya hemos comentado, pero también a la valoración que el profesorado hace de la importancia de la evaluación de las tareas.

Si nos centramos en las intervenciones, la realidad no varía, focalizándose el mayor número en la fase de conducción de la tarea (72,01%), reduciéndose a menos de una cuarta parte en la presentación de las tareas (21,78%), y siendo prácticamente imperceptible en la evaluación de las tareas (1,12% ó 4,26% en valores relativos).

Como iremos describiendo a continuación la percepción del discurso que tiene el profesorado difiere bastante de la realidad del discurso analizado.

5.4.1. Presentación de las tareas

Observando los datos de la tabla 68 referida a la percepción del profesorado y de la tabla 69 que recoge los datos del análisis de la realidad del discurso, vemos que la percepción del profesorado sobre su discurso y la realidad de éste distan mucho en el análisis del mismo objeto: el discurso.

Cuando en la clase de Educación Física planteas una tarea nueva, <u>antes de empezar a hacerla</u> con qué frecuencia ...:	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1... te aseguras de que el alumnado ha entendido bien lo que hay que hacer.	0,00	0,00	47,10	52,90
2... animas al alumnado para que se esfuerce por hacerla bien.	0,00	17,60	41,20	41,20
3... explicas los objetivos de la actividad. .	0,00	17,60	52,90	29,40
4... resaltas los aspectos más importantes de la actividad.	0,00	23,50	41,20	35,30
5... explicas para qué sirve la actividad, por qué es bueno hacerla.	0,00	23,50	64,70	11,80
6... indicas los errores más frecuentes que se pueden cometer.	0,00	29,40	41,20	29,40

Tabla 68: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la opinión general del profesorado referida a la frecuencia y la finalidad de sus intervenciones en la *presentación de las tareas*.

Desarrollo de la sesión: presentación de las tareas					
Contenido de la información	Profesorado que utiliza la categoría	FRECUENCIA		TIEMPO	
		% Media absoluta	% Media relativa	% Media absoluta	% Media relativa
Organización de la tarea	100%	34,90	34,90	33,00	33,00
Descripción de la tarea	100	15,30	15,30	28,50	28,50
Pregunta sobre tarea	78,90	7,10	8,90	3,30	4,10
Objetivo de la tarea	52,60	2,50	4,80	2,70	5,00
Motivación-reto	42,10	2,40	5,70	1,70	4,10
Motivación-empuje	63,10	2,30	3,60	1,00	1,60
Funcionalidad de la tarea	42,10	1,40	3,40	1,60	3,80
Propósito de la tarea	15,70	0,70	4,40	0,40	2,60
Errores más frecuentes	31,50	0,60	1,90	0,40	1,10

Tabla 69: Frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente con relación al contenido de la información en la *presentación de las tareas*. Realidad del discurso.

Así por ejemplo, el profesorado cuando va a comenzar una tarea percibe que *siempre o casi siempre* anima al alumnado con *la finalidad de que se esfuerce en hacer bien la tarea* (82,4% de los docentes), dato que como se observa en la tabla 68 se aleja bastante de la realidad, ya que aún sumando los dos tipos de motivación (reto y empuje) que podrían darse en una intervención del tipo de *¿quién es capaz de esforzarse más para hacer mejor la tarea? o ¡vamos, hay que intentar hacerlo lo mejor posible!*, solo entre un 4,5% y 10% de las intervenciones del profesorado, según consideremos valores absolutos o relativos, tendrían esta finalidad, encontrando valores

inferiores referidos al tiempo que ocupan estas intervenciones en el total de la sesión (entre 2,7% y 5% del tiempo).

Esta percepción tan positiva del profesorado sobre su discurso la encontramos en todos los aspectos reflejados en la tabla 68, en la que podemos observar, por ejemplo, como la percepción que el profesorado tiene de la frecuencia con la que resalta los aspectos más importantes de la actividad (76,5% del profesorado percibe que lo hace siempre o casi siempre que presenta la tarea), es muy diferente a los valores que presenta la descripción de la tarea dentro de la realidad de su discurso (15% de las intervenciones con un tiempo utilizado de un 28,5% del tiempo total), o los contenidos técnico-tácticos (5,3% de frecuencia, y 5,9% de duración, utilizando valores relativos). Dicha comparación es posible si entendemos que dentro de la descripción de la tarea, el profesorado resalta los aspectos más importantes de la misma, y que al ser sesiones de enseñanza deportiva estarían incluidos preferentemente los aspectos técnico-tácticos. En el estudio realizado por Delgado (2000) la percepción del docente es más negativa que la de la propia realidad del discurso, no coincidiendo con los resultados de nuestro estudio.

En la misma situación se encuentra la percepción del docente cuando opina sobre si explica los objetivos de la actividad, donde el 82,3% del profesorado percibe que lo hace siempre o casi siempre que presenta la tarea, cuando los datos de la realidad del discurso muestran como solo un 52,6% del profesorado realiza esta conducta en su discurso, coincidiendo en esta situación con Delgado (2000), en que la percepción del docente también es más positiva.

Otros aspectos fundamentales en un discurso de calidad como son el *propósito o la funcionalidad de la tarea*, básicos para la autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje, o la llamada de atención *hacia los errores más frecuentes* presentan valores contrapuestos, mínimos en la realidad del discurso y percibidos por las tres cuartas partes del profesorado como que en la mayoría de los casos se interviene con esas finalidades.

Los comentarios realizados en este apartado redundan en los comentarios hechos anteriormente de la poca coincidencia que existe entre la realidad del discurso docente y la percepción que tiene el profesorado.

5.4.2. Conducción de las tareas

Como ya planteábamos cuando analizábamos los datos referentes a la realidad del discurso del docente, en esta fase, las intervenciones deberían estar relacionadas con directrices y orientaciones que guíen el aprendizaje y la construcción del mismo por parte de los discentes. Para ello, el contenido del discurso tendría que girar en torno a las categorías relacionadas con preguntas sobre tarea, reiteración de algún aspecto que ya se comentó de la tarea, indicación de errores, explicación de los mismos, ofrecimiento de soluciones, así como a las asociadas a la parte más afectiva del discurso como son las categorías de motivación.

Pero realmente ¿cuál es la realidad del discurso y cuál la percepción del profesorado con relación al contenido del discurso que realiza? La respuesta a esta pregunta está descrita y analizada por separado en el objetivo uno y tres de la investigación. La cuestión es comparar ahora lo que percibe y lo que hace verdaderamente el profesorado. Aún así, ya anticipamos que al igual que sucedía en la *presentación de las tareas*, existe una gran diferencia entre la realidad observada y la percepción del profesorado, incluso realizando la comparación solo con los valores del discurso del profesorado que sí utiliza la categoría a la que nos estamos refiriendo (valores relativos), como puede apreciarse en las tablas 70 y 71.

En la tabla 70 observamos cómo *la pregunta sobre la tarea, la indicación de errores, la motivación-empuje y la censura* se encuentran dentro de la realidad del discurso de todo el profesorado (100%). También hallamos con valores muy elevados *el ofrecimiento de soluciones* (89,4%) y *la motivación- alaba y reto* (84,2% y 78,9% respectivamente).

Si lo contrastamos ahora con la percepción que tiene el profesorado del contenido de su discurso cuando corrige a un alumno o a una alumna (tabla 71), valorando si lo hace habitualmente o no, y las finalidades que tiene cuando realiza esta acción, volvemos a obtener unos resultados poco coincidentes.

Las tres formas que los docentes consideran más relevantes son el decir al alumnado los aspectos más importantes de la tarea en los que tiene que poner una mayor atención, el cerciorarse mediante preguntas si han entendido bien lo que tienen que hacer, y el animarles para que no se desanimen por los errores. A continuación analizamos, entre otros datos, esta percepción, contrastándola con la realidad del discurso.

Desarrollo de la sesión: conducción de las tareas					
Contenido de la información	Profesorado que utiliza la categoría	FRECUENCIA		TIEMPO	
		% Media Absoluta	% Media Relativa	% Media Absoluta	% Media Relativa
Organización de la tarea	100	22,20	22,20	24,60	24,60
Motivación-empuje	100	10,90	10,90	8,00	8,00
Pregunta sobre tarea	100	9,04	9,00	8,30	8,30
Ofrecimiento de soluciones	89,40	8,30	9,20	7,90	8,80
Censura	100	6,04	6,00	6,00	6,00
Indicación de errores	100	5,15	5,10	4,80	4,80
Motivación-alaba	84,20	2,30	2,70	1,70	2,00
Motivación-reto	78,90	1,90	2,40	20,00	2,50
Explicación de errores	52,60	0,70	1,40	0,70	1,30
Descripción de la tarea	68,40	0,60	0,80	1,10	1,60
Errores más frecuentes	15,70	0,20	1,00	0,40	2,50
Adaptación de la tarea	5,20	0,00	0,80	0,10	2,20

Tabla 70: Frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente con relación al contenido de la información en la *conducción de las tareas*. Realidad del discurso.

Si nos fijamos, por una parte, en los valores de la realidad del discurso referidos al profesorado que utiliza la categoría en sus interacciones (tabla 70) y, por otra, en los de la percepción del profesorado (tabla 71), la categoría de *pregunta sobre tarea* puede aglutinar las intervenciones que los docentes hacen cuando su finalidad es asegurarse de que el alumnado ha entendido bien lo que hay que hacer, guiarle en el aprendizaje a través de preguntas que le ayuden a descubrir cómo tiene que hacerlo, o una vez hecho y cometido algún error, ayudarle a través de preguntas a identificar sus errores y fortalecer el conocimiento de su propio proceso de aprendizaje. Observamos como aún realizándolo un 100% del profesorado (realidad del discurso), en este caso la percepción del docente es menos favorable, opinando un 88,2% que habitualmente preguntan al alumnado para cerciorarse de que han entendido bien lo que tienen que hacer, reduciendo su percepción en el caso de preguntar por cómo tienen que hacerlo (64,7%), o en el de ayudarle a que identifique la causa de los errores (70,6%).

En general, <u>cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una tarea, ...:</u>	Opinión general	Experiencia		Etapa		Género	
	Habitualmente sí	Habitualmente sí		Habitualmente Sí		Habitualmente sí	
		0-10	0-10	EP	ES	Profesora	Profesor
... le indicas qué tiene que hacer para hacerlo bien.	94,10	100	88,90	100	91,70	100	91,70
... le dices en qué aspectos de la tarea tiene que poner la mayor atención.	94,10	100	88,90	100	91,70	100	91,70
... le preguntas cosas para saber si ha entendido bien lo que tiene que hacer.	88,20	87,50	44,40	80,00	91,70	100	83,30
...le animas para que no se desanime por los errores.	82,40	87,50	77,80	80,00	83,30	60,00	91,70
... le dices por qué motivo está cometiendo los errores.	76,50	75,00	77,80	0,00	83,30	80,00	75,00
... le ayudas a que identifique la causa de sus errores.	70,60	62,50	77,80	60,00	75,00	60,00	75,00
... le llamas la atención cuando ves que lo hace mal.	64,70	62,50	66,70	60,00	66,70	80,00	58,30
... le haces preguntas para que descubra cómo tiene que hacerlo.	64,70	87,50	44,40	100	50,00	100	50,00
... le animas recordándole lo que ha mejorado hasta ahora.	52,90	50,00	55,60	40,00	58,30	40,00	58,30
... le pones otra tarea más fácil cuando ves que no le sale lo que tiene que hacer.	41,20	50,00	33,30	40,00	41,70	40,00	41,70

Tabla 71: Porcentajes de la percepción de los docentes relacionados con la finalidad de la intervención del profesorado al dirigirse de forma individual al alumnado en la *conducción de las tareas*. Opinión general, experiencia, etapa educativa y género.

El ejemplo contrario a este en el que el profesorado percibe por encima de los valores de la realidad del discurso, lo encontramos en el *ofrecimiento de soluciones* utilizado realmente por el 89,4% del profesorado, pero percibido por un 94,1% como aspecto que cuida de forma habitual en sus intervenciones.

Aún así, estas dos situaciones en las que comparamos si utilizan de forma habitual o no las categorías analizadas en la realidad del discurso, podrían llevarnos a una interpretación bastante más positiva del análisis comparativo que hemos realizado entre la percepción del profesorado sobre su discurso y la realidad del mismo. Pero si tomamos valores tanto de frecuencia de intervenciones como del tiempo utilizado en desarrollar éstas, vemos que los datos que se presentan en la tabla 70, incluso referidos a valores relativos (profesorado que sí utiliza la categoría), nos muestran una realidad bastante preocupante y muy alejada de la percepción del profesorado. Analicemos pues algunos datos atendiendo a que si algo se hace habitualmente, la frecuencia y el tiempo empleados deben ser elevados.

Así, si como se recoge en la tabla 71 casi la totalidad del profesorado percibe que *habitualmente* indica al alumnado qué tiene que hacer para hacerlo bien y en qué aspectos de la tarea tiene que poner una mayor atención, ¿cómo puede ser que categorías como el *ofrecimiento de soluciones* o la *descripción de la tarea*, en la que debería incluirse la información de los aspectos más importantes de la misma, tengan un peso de un 9,2% de las intervenciones que el profesorado realiza, con un 8,8% de tiempo utilizado para el primer caso, y un 0,8% de frecuencia y de 1,6% de duración para la indicación de aspectos claves de la tarea?, sin olvidar que estamos utilizando datos relativos, es decir, del profesorado que en la realidad del discurso está empleando esta categoría.

Si analizamos ahora categorías que potenciarían la comprensión o la reformulación de conocimientos como puede ser la *explicación de errores*, tres cuartas partes del profesorado (76,5%) percibe que habitualmente le dice al alumnado por qué motivo está cometiendo los errores, cuando los datos relativos de la realidad del discurso, asociados a la categoría de *explicación de errores*, presentan valores muy preocupantes (1,41% para la frecuencia y 1,3% para el tiempo empleado). En este sentido, los resultados de nuestra investigación no coinciden con los obtenidos por Delgado (2000) en su estudio, en el que los entrenadores perciben de forma más desfavorable su comportamiento, que lo que realmente ocurre en la realidad en relación con la corrección que realizan a los deportistas.

Y si valoramos categorías que a nivel de clima de clase potencian la afectividad personal o grupal, categorías como la *motivación-empuje/reto/alaba*, observamos como el profesorado percibe que habitualmente anima al alumnado para que no se desanime por los errores (82,4%), o le anima recordándole lo que ha mejorado hasta ahora (52,9%), cuando la categoría de motivación-alaba en la realidad del discurso, presenta valores relativos muy bajos (2,7% de frecuencia de intervenciones y 2,0% de

tiempo utilizado). Esta realidad tampoco coincide con los resultados del estudio de Delgado (2000) ya que también en este caso los entrenadores perciben que animan ante el error y que refuerzan positivamente a sus jugadores en menos ocasiones que lo que en realidad ocurre.

Para finalizar este análisis comparativo de la realidad del discurso y la percepción del profesorado analizamos el discurso de los docentes relacionado con *la adaptación de la tarea*, estrategia obligada en las sesiones de clase en las que la diversidad de puntos de partida y de ritmos de aprendizaje exige en muchos momentos adaptar la tarea propuesta a una alumna o alumno, o a un grupo de ellos. Es difícilmente entendible que los docentes solo intervengan con una frecuencia de 0,8% y de un tiempo utilizado de 2,2% (valores relativos), aunque lo “positivo” es que un 58,8% del profesorado percibe que *habitualmente no lo hace*, paso necesario para tomar conciencia de su propio discurso en las sesiones de clase y mejorar en la calidad del mismo.

5.4.3. Evaluación de las tareas

Si la comparación que hemos realizado en las dos fases anteriores de la tarea ofrece ya unos resultados muy preocupantes, en esta *fase de evaluación* partimos de una realidad del discurso docente bastante desoladora, y de una percepción del profesorado que migra de una tendencia positiva de las dos fases anteriores a una valoración intermedia de frecuencia en esta fase (entre *a veces y casi siempre* con valores repartidos en ambas categorías). La percepción del profesorado ya no es tan positiva como en el caso de las dos fases anteriores, por lo que podríamos esperar que discurso y percepción del mismo coincidieran en esta fase más que en las otras, por lo menos en una primera aproximación.

Como se observa en la tabla 72 el contenido del discurso en esta fase de evaluación se agrupa prioritariamente en torno a la *pregunta sobre la tarea* y a la *evaluación de las tareas*. En el primer caso el docente realiza preguntas, a veces, para reflexionar con el alumnado sobre el propósito de la tarea realizada, su funcionalidad, sus aspectos claves, los puntos más débiles del aprendizaje, y otras veces, las preguntas se utilizan para verificar que el alumnado es consciente de todo lo anterior. En el segundo caso, la evaluación de las tareas supone un juicio de valor del docente en el que explica al alumnado cómo han realizado la tarea.

DESARROLLO DE LA SESIÓN (Evaluación de las tareas)									
Contenido de la información	Grab.1	Grab.8	Grab.11	Grab.15	Grab.17	FRECUENCIA		TIEMPO	
						% Media Absoluta	% Media Relativa	% Media Absoluta	% Media Relativa
Pregunta sobre tarea	35,70			47,90	47,30	5,00	26,20	7,00	26,60
Evaluación de las tareas		48,90	10,00	17,30	5,20	4,30	16,30	3,50	13,30
Objetivo de la tarea		48,90			5,20	2,90	10,80	3,10	11,90
Organización de la tarea	21,50				21,00	2,20	8,52	2,70	10,00
Ofrecimiento de soluciones	28,40					1,50	5,70	0,80	2,90
Descripción de la tarea				13,00		0,70	2,60	0,40	1,50
Censura	7,20			4,30		0,60	2,30	0,30	1,20
Demostración de la tarea					10,50	0,60	2,10	0,80	3,10
Motivación-reto				8,70		0,50	1,70	0,40	1,30
Indicación de errores	7,20					0,40	1,40	0,60	2,30
Reglamentario					5,20	0,30	1,00	0,10	0,40
Variación de la tarea					5,20	0,30	1,00	0,30	1,10
Funcionalidad de la tarea				4,30		0,20	0,80	0,10	0,50
Motivación-alaba				4,30		0,20	0,80	0,10	0,50

Tabla 72: Porcentajes de frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente relacionado con el contenido de la información durante la evaluación de las tareas. Realidad del discurso.

Así vemos en la tabla 72 cómo solo tres de los cinco docentes que hacen esta fase utilizan la interrogación como estrategia dentro del discurso para interaccionar con el alumnado (15% del total del profesorado participante en la investigación). En contraste, casi un tercio del total del profesorado (29,4%), como se observa en la tabla 73, percibe que *casi siempre* pregunta al alumnado por los problemas o dificultades que han tenido para hacer la tarea, lo que supone el doble de la realidad, pero además, casi dos tercios (64,7%) perciben que lo hacen a veces, datos que reflejan un gran distanciamiento en los resultados entre realidad observada y percepción del discurso.

De la misma forma, *la evaluación de las tareas* es realizada por cuatro de los cinco docentes (tabla 72), lo que significa que solo un 21% de los docentes da al alumnado un juicio sobre cómo se ha realizado la tarea. Por el contrario, la percepción que tiene el profesorado sobre la información que da al alumnado después de la realización de la tarea (tabla 73), referida a si las cosas han salido bien o no, representa en ambos casos un 29,4% de docentes que opinan que *casi siempre* hacen ese juicio de valor, ascendiendo en la categoría del *a veces* hasta un 70,6% del profesorado que opina que informan de si las cosas han salido bien y un 58,8% que lo hacen de si las cosas no han salido bien. Volvemos a ver grandes diferencias entre la realidad del discurso y la percepción del profesorado.

Durante la clase, <u>cuando se ha terminado de hacer una tarea</u>, antes de pasar a la siguiente tarea, ...:	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
... dices por qué motivo se siguen cometiendo algunos errores.	0,00	29,40	52,90	17,60
... llamas la atención a los alumnos y alumnas que no han tenido una buena actitud de trabajo.	5,90	41,20	35,30	17,60
... indicas los errores que ha cometido la mayoría de alumnado.	0,00	29,40	58,80	11,80
... animas al alumnado recordando lo que ha mejorado hasta ahora.	0,00	58,80	35,30	5,90
... felicitas a los alumnos y alumnas que han trabajado bien	0,00	47,10	47,10	5,90
... haces pensar al alumnado sobre los aspectos más importantes de la tarea que se acaba de realizar.	0,00	35,30	64,70	0,00
... dices al alumnado si las cosas les han salido bien.	0,00	70,60	29,40	0,00
... dices al alumnado si las cosas no les han salido bien.	11,80	58,80	29,40	0,00
... preguntas a los alumnos y alumnas por los problemas que han tenido para hacer la <i>tarea</i> .	5,90	64,70	29,40	0,00

Tabla 73: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la percepción del profesorado sobre la frecuencia de la finalidad del contenido del discurso en la *evaluación de las tareas*.

Entendemos que todas estas informaciones e incluso otros contenidos en cierta forma relacionados con la evaluación de las tareas, deberían estar mucho más presentes en el momento de la evaluación. Pero sobre todo nos preocupa, una vez más, la percepción tan discordante que el profesorado tiene del contenido de su discurso con relación a la realidad del mismo. En este sentido, es muy significativo que la categoría de *nunca*, como se observa en la tabla 73, solo presente valores en tres de los nueve aspectos, y solo sean uno o dos docentes los que valoran que nunca en su discurso persiguen esa finalidad.

Como anticipábamos en el inicio del apartado, la percepción de los docentes se aleja bastante de la realidad del discurso, hándicap importante para realizar un cambio en el contenido de su discurso que propicie una mejora en la calidad de las sesiones de enseñanza deportiva. Entendemos que es fundamental, tanto en la formación inicial como en la permanente, atender a las prácticas de análisis de enseñanza en las que se trabaje con el estudiante o el profesorado que ya desarrolla su labor profesional, la realidad de su discurso y la percepción que se tiene del mismo. De esta forma les haremos conscientes de las diferencias, si las hay, entre lo que perciben y lo que realmente hacen, potenciando la importancia que tiene atender a los aspectos del discurso si queremos elaborar un discurso de calidad. Todo ello contribuirá a hacer de nuestra enseñanza una enseñanza de calidad, que repercuta en una mejora del proceso de aprendizaje en nuestras sesiones de Educación Física.

5.5. Relación entre la percepción que el alumnado tiene del discurso del profesorado y la realidad del mismo

Este apartado culmina el análisis y descripción de los datos de esta investigación. En un principio no nos pareció relevante hacer un apartado específico en el que se comparara la percepción que el alumnado tenía de diferentes aspectos del discurso de su profesora o profesor con la realidad del mismo, pero al desarrollar la parte en la que describimos la percepción del alumnado pensamos que era conveniente realizar este análisis y presentar los datos de forma conjunta y comparada.

El punto de partida, en este caso, es el análisis y la descripción realizada en el apartado uno y dos de este Capítulo, partes que recogen la realidad del discurso y la percepción del alumnado sobre el mismo. Nuestra intención es dar respuesta al quinto objetivo de esta investigación:

Establecer la relación existente entre la percepción que el alumnado tiene sobre determinados aspectos del discurso docente y la realidad de dicho discurso plasmada en las grabaciones audiovisuales de las sesiones de enseñanza deportiva.

Para ello, y como venimos haciendo, nos centraremos en las tres fases de la tarea: presentación, conducción y evaluación, todas ellas dentro de la fase de desarrollo de la sesión.

5.5.1. Presentación de las tareas

La percepción que tiene el alumnado del discurso de su profesora o profesor antes de empezar una tarea es altamente positiva (tabla 74), sobre todo en aspectos como la explicación clara de lo que tienen que hacer y la indicación de los objetivos de la tarea que van a realizar (93,3% y 86,2%, respectivamente, valorando el *siempre* y el *a menudo*). Si comparamos estos datos con los de la realidad del discurso recogidos en la tabla 75, entendiendo que mediante la descripción, organización y demostración de la tarea el profesorado puede explicar claramente la actividad, la percepción del alumnado coincidiría, en este caso, con la realidad del discurso, ya que son tres de las categorías con más frecuencia de intervenciones y un mayor tiempo utilizado del total de la fase (69,38% valor absoluto).

Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, <u>antes de empezar a hacer la actividad</u> el profesor o profesora:	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
nos explica claramente las actividades que tenemos que hacer	0,40	6,40	23,60	69,70
nos indica los objetivos de la actividad (qué tenemos que conseguir)	1,20	12,80	26,20	60,00
se asegura de que hemos entendido bien lo que hay que hacer	1,90	17,30	33,50	47,30
nos indica los errores más frecuentes que podemos cometer	3,70	19,80	38,30	38,20
resalta los aspectos más importantes de la actividad	4,50	23,50	38,20	33,80
nos anima para que nos esforcemos por hacerla bien	9,50	25,70	29,80	34,90
nos explica para qué sirve la actividad, por qué es bueno hacerla	5,90	32,20	34,70	27,30

Tabla 74: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la opinión general del alumnado referidos a la presentación de las tareas.

En otras ocasiones, con relación a aspectos como la percepción tan favorable que tiene el alumnado de la frecuencia con la que el docente le indica los objetivos de la tarea (86,2%), esta situación no se repite, ya que cuando analizamos la realidad del discurso, tanto en frecuencia de intervenciones como en tiempo utilizado, obtenemos valores muy bajos, aún valorando matices relacionados con cada contenido categorizado, como puede ser que la transmisión del objetivo de la tarea al alumnado conlleve un menor número de intervenciones y de tiempo a utilizar.

Mayores diferencias existen entre la realidad del discurso y aspectos tan fundamentales como pueden ser *el propósito y la funcionalidad de la tarea*. Si comparamos los datos recogidos en la tabla 75 con la de la opinión del alumnado (tabla 74) en la que un 62% opina que el profesor o profesora les explica *siempre* o *a menudo* para qué sirve la actividad y por qué es bueno hacerla, observamos como las dos realidades difieren mucho. Eso sí, aunque haya estas diferencias en los porcentajes, podríamos decir que el alumnado también considera que no se dan de la misma manera estos contenidos que los otros comportamientos instructivos por parte del docente, ya que es el único aspecto en el que la percepción del alumnado presenta una tendencia menos positiva (*a menudo* o *a veces*) y además es el que tiene una percepción menos favorable de los relacionados con la presentación de las tareas.

Desarrollo de la sesión: presentación de las tareas				
Contenido de la información	% Media Absoluta	% Media Relativa	% Media Absoluta	% Media Relativa
Organización de la tarea	34,90	34,90	33,00	33,00
Descripción de la tarea	15,30	15,30	28,50	28,50
Demostración de la tarea	5,10	8,80	7,80	13,50
Pregunta sobre tarea	7,10	8,90	3,30	4,10
Objetivo de la tarea	2,50	4,80	2,70	5,00
Motivación-reto	2,40	5,70	1,70	4,10
Errores más frecuentes	0,60	1,90	0,40	1,10
Funcionalidad de la tarea	1,40	3,40	1,60	3,80
Propósito de la tarea	0,70	4,40	0,40	2,60

Tabla 75: Frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente con relación a parte del contenido de la información en la *presentación de las tareas*. Realidad del discurso.

En la misma línea, pero aún con unas diferencias más acusadas, observamos que la percepción del alumnado con respecto a la frecuencia con la que el docente les avisa para que estén pendientes de los errores más frecuentes que pueden cometer cuando realicen la tarea (76,5%), dista bastante de la realidad del discurso (0,6% de frecuencia y 0,4% de tiempo). Estos datos nos hacen cuestionarnos cuál será la causa de esta percepción tan alejada de la realidad del discurso.

En cuanto a los aspectos más relacionados con el ámbito afectivo tan importantes para el aprendizaje, casi dos tercios del alumnado (64,7%) opina que el profesorado, *siempre o a menudo*, les anima para que se esfuercen en hacer bien la tarea que van a realizar, datos que vuelven a contrastar y a alejarse de los recogidos en el estudio del discurso del docente (2,4% de frecuencia y 1,7% de tiempo).

Como se observa, la percepción que el alumnado tiene de los comportamientos instructivos de su profesora o profesor en la *presentación de las tareas* refleja una realidad del discurso muy alejada de lo que realmente sucede en las sesiones de clase. Aún así dicha percepción es muy importante para el éxito en el aprendizaje del alumnado.

5.5.2. Conducción de las tareas

De forma general podemos afirmar que en esta fase de la tarea el alumnado tiene una percepción que se acerca a la realidad del discurso docente, aún existiendo una serie de matices relacionados con los comportamientos instructivos del docente y con los valores que éstos representan en el cómputo global del análisis del discurso, que vamos a tratar de exponer en este apartado.

Cuando estamos haciendo las actividades en la clase de Educación Física, y el profesor o profesora nos pide que dejemos de hacer un momento la actividad que estamos haciendo, suele ser sobre todo....:	Opinión general
... para darnos más explicaciones sobre cómo tenemos que hacerla.	35,60
... para decirnos lo que nos sale mal a muchos.	35,20
... para insistir en los aspectos más importantes de la actividad que estamos haciendo	18,60
... para regañarnos.	7,00
... para animarnos.	3,50
Mi profesor o profesora nunca nos pide que dejemos un momento de hacer las actividades.	0,20

Tabla 76: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la finalidad de la intervención del profesorado al dirigirse a todo el grupo en la *conducción de las tareas*.

Una primera comparación entre la percepción del alumnado (tabla 76) y la realidad del discurso (tabla 77), se basa en la opinión que los discentes tienen sobre la prioridad del profesorado cuando interviene durante la realización de la tarea, centrando sus comportamientos instructivos en decirles lo que les sale mal a muchos (35,2%) o en darles más explicaciones sobre como tienen que hacer la tarea (35,6%). En este caso, si entendemos que el contenido del discurso del docente cuando corrige sobre lo que les está saliendo mal a la mayoría debería ir dirigido a *la indicación de errores o la reiteración de algún aspecto de la tarea* relacionado con la información dada en la presentación, (organización de la tarea, o aspectos técnico-tácticos y reglamentarios, propios de las sesiones de enseñanza deportiva), la realidad es que la percepción del alumnado sobre el discurso de su profesora o profesor coincide con alguna de las categorías que presentan una mayor frecuencia y duración al analizar los contenidos categorizados del discurso del docente.

Si como comentábamos, la intervención del profesorado dirigida a dar más explicaciones sobre cómo tienen que hacer la tarea podría estar focalizada en categorías como la *reiteración de algún aspecto de la tarea* (10,3% de frecuencia y 11,9% de tiempo utilizado), y dentro de ésta, en aspectos como la organización de la tarea (22,2% de frecuencia y 24,6% de tiempo) o el recordatorio de informaciones relacionadas con la parte técnico-táctica o reglamentaria, (tabla 77), nos haría pensar que la percepción del alumnado en este caso es bastante coincidente con la realidad del discurso.

Por el contrario, la *indicación de errores* que el alumnado percibe como la otra finalidad prioritaria de su profesora o profesor cuando detiene la tarea que están realizando (35,2%), no se refleja en la realidad del discurso, en la que la categoría de indicación de errores es realizada por todo el profesorado, dato positivo, pero la frecuencia de las intervenciones y el tiempo utilizado son muy escasos (5,1% de frecuencia y 4,8% de tiempo).

Estos valores suponen, como se refleja en la tabla 77, la mitad de lo utilizado en la reiteración de algún aspecto de la tarea y la cuarta parte de la organización de la tarea, por lo que en este caso pensamos que no existe coincidencia entre la percepción del alumnado y la realidad del discurso.

Desarrollo de la sesión: conducción de las tareas				
Contenido de la información	FRECUENCIA		TIEMPO	
	% Media Absoluta	% Media Relativa	% Media Absoluta	% Media Relativa
Organización de la tarea	22,20	22,20	24,60	24,60
Motivación-empuje	10,90	10,90	8,03	8,00
Reiteración de algún aspecto de la tarea	10,30	10,30	11,90	11,90
Pregunta sobre tarea	9,00	9,00	8,30	8,30
Ofrecimiento de soluciones	8,30	9,20	7,90	8,80
Censura	6,00	6,00	6,00	6,00
Indicación de errores	5,10	5,10	4,80	4,80
Reglamentario	4,60	5,10	5,10	5,60
Técnico-táctico	4,10	4,80	5,00	5,90
Motivación-alaba	2,30	2,70	1,70	2,00
Motivación-reto	1,90	2,40	2,00	2,50
Explicación de errores	0,70	1,40	0,70	1,30
Adaptación de la tarea	0,04	0,80	0,10	2,20

Tabla 77: Frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente con relación a parte del contenido de la información en la *conducción de las tareas*. Realidad del discurso.

Si nos centramos ahora en la percepción que un alumno o una alumna tiene sobre su interacción con el profesor o profesora cuando está realizando la tarea mandada, es importante reflejar que aunque casi las tres cuartas partes del alumnado piensa que cuando las cosas no le salen bien el docente les atiende con amabilidad siempre o casi siempre, pero también existe casi una cuarta parte que opina que solo se acerca a veces para ayudarlo (24,6%), comportamiento que no favorece en nada la consecución del aprendizaje por parte del alumnado.

Cuando lo hace, el alumnado percibe que los comportamientos instructivos del docente se centran en volver a incidir sobre los aspectos más importantes de la tarea, hacerle pensar sobre lo que está haciendo, comprobar que ha entendido bien lo que tiene que hacer y el porqué debe hacerlo así, y ayudarlo a corregir sus errores, como se observa en la tabla 78. Llama la atención que en este caso la opinión del alumnado ya no es tan favorable como en los aspectos comentados en el párrafo anterior, y los valores de frecuencia se desplazan hacia el *casi siempre* y el *a veces*, acercándose en mayor medida hacia los resultados que el análisis de la realidad del discurso nos ha proporcionado.

Así, si atendemos a las categorías del discurso relacionadas con la percepción del alumnado sobre los comportamientos instructivos de su profesora o profesor, seleccionaríamos la reiteración de algún aspecto relevante de la tarea ya explicado, las preguntas sobre la tarea, y las categorías relacionadas con la corrección de errores que se estén dando (indicación o explicación de errores y el ofrecimiento de soluciones). La realidad es que el alumnado percibe que la intervención del profesorado tiene como finalidad habitualmente recordarle en qué aspectos de la tarea tiene que poner mayor atención (casi las dos terceras partes si valoramos el *siempre* y el *casi siempre*), entendiendo que estos puntos claves están siendo reiterados, puesto que habrán sido explicados en la presentación de las tareas o durante la conducción en algún momento anterior.

En la clase de Educación Física, <u>cuando estoy haciendo una actividad</u> , el profesor o profesora...:	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
... me trata amablemente cuando me dirijo a él porque no me están saliendo bien las cosas.	5,50	18,30	29,40	46,90
... se dirige a mí cuando las cosas no me salen bien	3,20	24,60	38,20	33,90
... me dice en qué aspectos de la tarea tengo que poner la mayor atención.	9,10	27,90	36,90	26,00
... me hace pensar sobre lo que estoy haciendo y por qué debo hacerlo así.	18,40	31,80	30,40	19,30
... está pendiente de mí para ayudarme a corregir mis errores.	3,40	39,80	38,50	18,40
... me hace preguntas para saber si he entendido bien lo que estoy haciendo.	16,70	38,30	28,90	16,10
... me regaña cuando ve que lo estoy haciendo mal.	44,50	33,80	11,40	10,40

Tabla 78: Porcentajes de algunas de las respuestas relacionadas con la finalidad de la intervención del profesorado al dirigirse de forma individual al alumnado en la *conducción de las tareas*.

Como explicábamos, si valoramos que la reiteración de algún aspecto de la tarea es una de las categorías más utilizadas, aunque la frecuencia y el tiempo utilizados sean bastante escasos (10,32% de frecuencia y 11,99% de tiempo), pensamos que la percepción que tiene el alumnado, en este caso, se acerca a la realidad del discurso ya que el alumnado está opinando sobre las ocasiones en las que el docente le corrige a él directamente, aunque tengamos nuestras reticencias si valoramos los datos de frecuencia y tiempo.

En cuanto a utilizar las preguntas como medio de hacerle pensar sobre lo que está haciendo, sobre si ha entendido bien lo que tiene que hacer o por qué debe hacerlo así, la percepción del alumnado se mueve en una opinión más desfavorable que se aleja del *siempre*, valorando más de la mitad del alumnado que solo *a veces* o *nunca* el docente le hace preguntas para asegurarse si ha entendido bien la tarea, como se refleja en los valores recogidos en la tabla 78. En este caso, como ocurría anteriormente, la

realidad del discurso vuelve a ofrecer valores muy escasos para desarrollar las metodologías activas que sería deseable que se estuvieran aplicando (9,04% de frecuencia y 8,38% de tiempo). Aún así, parece que la percepción del alumnado coincide más con la realidad del discurso.

Si nos centramos ahora en la percepción que un alumno o una alumna tienen del contenido del *feedback* con el que el docente les corrige cuando está realizando la tarea (tabla 79), la opinión es más o menos favorable dependiendo de los aspectos sobre los que opinan. Es positiva al valorar la ayuda del docente a través del *ofrecimiento de soluciones o de la explicación de los errores*, y deja de serlo tanto cuando la percepción se centra en *aspectos motivacionales*. Aún así la percepción más desfavorable está relacionada con la frecuencia con la que el docente le adapta la tarea que está haciendo, proponiéndole una más sencilla que facilite su aprendizaje.

<u>Cuando estoy realizando una actividad en la clase de EF y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme</u>	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
... me indica qué tengo que hacer para hacerlo bien.	0,70	10,40	28,70	60,20
... me dice por qué causa estoy cometiendo los errores.	6,80	22,80	29,60	40,80
... consigue que yo corrija lo que estoy haciendo mal.	2,80	19,90	41,20	36,10
... me anima para que no me desanime por los errores.	17,60	30,50	30,00	21,80
... me anima recordándome lo que he mejorado hasta ahora.	26,90	30,30	25,50	17,20
... me pone otra actividad más fácil cuando ve que no me sale lo que me pide.	59,40	24,80	10,60	5,30

Tabla 79: Porcentajes de algunas de las respuestas relacionadas con el *feedback* que el docente da cuando se dirige de forma individual al alumnado en la *conducción de las tareas*.

En este caso pensamos que la percepción del alumnado sobre la naturaleza de las correcciones del profesorado se asemeja bastante a la realidad del discurso, más en la interpretación de las tendencias de los diferentes aspectos, que en los porcentajes que aparecen en la tabla 77, como ocurría en los casos anteriores. Así vemos como las categorías relacionadas presentan valores muy bajos en cuanto a la frecuencia y el tiempo utilizado (adaptación de la tarea -0,04% y 0,1%-; motivación alaba -2,3% y 1,7%-; motivación-reto -1,9% y 2%-; explicación de errores -0,7% y 0,7%-; y ofrecimiento de soluciones -8,3% y 7,9%- esta última se distancia algo de la casi inexistencia del resto de categorías nombradas).

En definitiva, pensamos que la percepción del alumnado en esta fase de *conducción de las tareas* se acerca a la realidad del discurso, siempre que valoremos dicha coincidencia atendiendo más a la prioridad que tienen dichos aspectos en las intervenciones del docente, que a los valores de frecuencia y duración en el cómputo global del discurso.

5.5.3. Evaluación de las tareas

En esta fase no sucede lo que hemos analizado en la fase anterior, ya que la percepción del alumnado con respecto al discurso de su profesora o profesor cuando está evaluando las tareas difiere en gran medida de la realidad del mismo, como veremos a continuación.

Ya cuando se les pregunta si el docente reúne a la clase para evaluar las tareas, es decir, para hacer comentarios sobre la tarea que acaban de terminar, casi la tercera parte dice que *siempre* (30%) a lo que se suma la opinión del 27,5% que opina que *casi siempre* el profesorado lo hace, y solo un 7% percibe que nunca se realiza (tabla 80).

	Opinión general				
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
<u>Cuando hemos terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, el profesor o profesora reúne a la clase para hacer comentarios sobre la actividad que se acaba de realizar...:</u>	7,00	12,40	23,20	27,50	30,00

Tabla 80: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la opinión del alumnado referidos a la frecuencia con la que el profesorado realiza la *evaluación de las tareas*.

Estos datos son muy significativos, puesto que en el análisis de la realidad del discurso docente los resultados reflejan que casi las tres cuartas partes del profesorado (73%) nunca realizan la evaluación de las tareas, por lo que directamente la percepción que el alumnado tiene de la frecuencia y finalidades de las intervenciones de su profesor o profesora en esta fase podría considerarse errónea, ya que en muchos casos no existe.

Aún así, y con muchas reticencias, si valoramos la percepción del alumnado sobre la finalidad y frecuencia de las intervenciones del docente en esta fase, los resultados reflejan una preferencia por los valores intermedios de frecuencia en la mayoría de los casos, como se aprecia en la tabla 81. La única excepción se produce al opinar el alumnado sobre la frecuencia con la que el docente les indica los errores que han cometido (tres cuartas partes percibe que lo hace siempre o casi siempre), dato que contrasta significativamente con el del discurso en valores absolutos (0,4% de frecuencia y 0,6% de tiempo utilizado), como se recoge en la tabla 82.

Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para...:	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
... indicarnos los errores que hemos cometido la mayoría.	5,00	20,20	41,70	33,00
... felicitarnos si hemos trabajado bien.	14,70	26,60	26,60	32,10
... decirnos por qué motivo seguimos cometiendo algunos errores.	7,70	31,40	35,90	24,90
... hacernos pensar sobre los aspectos más importantes de la actividad que acabamos de realizar.	12,50	35,10	32,20	20,20
... decirnos si las cosas nos han salido bien o no.	10,70	36,60	34,70	18,00
... animarnos recordándonos lo que hemos mejorado hasta ahora.	28,30	33,10	21,30	17,30
... preguntarnos por las dificultades que hemos tenido para hacer la actividad.	19,30	35,70	29,10	15,80
... regañarnos si hemos trabajado mal.	36,80	32,60	16,80	13,90

Tabla 81: Porcentajes de las respuestas relacionadas con la finalidad de la intervención del profesorado al dirigirse a todo el grupo en la *evaluación de las tareas*. Opinión general.

Podríamos seguir comparando la percepción que el alumnado tiene de diferentes aspectos del discurso del profesorado, pero como se aprecia en las tablas 81 y 82 (percepción alumnado y realidad del discurso) existen grandes diferencias entre los resultados que se recogen. Pero lo que más nos preocupa, como ya se ha comentado, es que la opinión del alumnado podría ser considerada como algo condicionada por la parte emocional, de tal forma que estuviera pesando más lo afectivo que lo que realmente pasa en la realidad, de hecho, es la percepción que el alumnado tiene de la misma.

DESARROLLO DE LA SESIÓN (Evaluación de las tareas)				
Contenido de la información	% frecuencia		% de tiempo	
	% Media absoluta	% Media relativa	% Media absoluta	% Media relativa
Pregunta sobre tarea	5,00	26,20	7,00	26,60
Evaluación de las tareas	4,30	16,30	3,50	13,30
Objetivo de la tarea	2,90	10,80	3,10	11,90
Organización de la tarea	2,20	8,50	2,70	10,00
Ofrecimiento de soluciones	1,50	5,70	0,80	2,90
Descripción de la tarea	0,70	2,60	0,40	1,50
Censura	0,60	2,30	0,30	1,20
Demostración de la tarea	0,60	2,10	0,80	3,10
Motivación-reto	0,50	1,70	0,40	1,30
Indicación de errores	0,40	1,40	0,60	2,30
Reglamentario	0,30	1,00	0,10	0,40
Variación de la tarea	0,30	1,00	0,30	1,10
Funcionalidad de la tarea	0,20	0,80	0,10	0,50
Motivación-alaba	0,20	0,80	0,10	0,50

Tabla 82: Porcentajes de frecuencia de las intervenciones y del tiempo utilizado por el docente relacionado con el *contenido de la información* durante la *evaluación de las tareas*. Realidad del discurso.

Como ya comentamos también cuando analizábamos la percepción que el profesorado tiene de sus comportamientos instructivos, podemos pensar que esta gran disparidad entre la percepción del alumnado y la realidad del discurso, puede ser ocasionada por la confusión de pensar que los comportamientos instructivos que el profesorado realiza cuando hace valoraciones durante la realización de las tareas (fase de conducción) son el discurso propio de la fase de evaluación de la tarea, que en muchos casos es inexistente. Aún así, pensamos que es importante reflexionar, e incluso, valorar la posibilidad de investigar sobre el hecho de que la percepción del alumnado se aproxima a la realidad observada del discurso docente, más que la percepción del propio profesorado participante en esta investigación.

Con el análisis y descripción de estos últimos datos damos por finalizado el Capítulo 4 de *Resultados, análisis y discusión*, y pasamos a enunciar las conclusiones de la investigación, bajo el convencimiento de que el estudio que hemos desarrollado puede aportar, tanto al contexto docente como al deportivo, no solo más datos relacionados con las características y el tipo de discurso que realiza el profesorado en las clases de Educación Física y que podría extrapolarse al mundo deportivo, sino también instrumentos que posibilitan una recogida de las características del discurso más detallada de cara a la autoevaluación y a los procesos reflexivos que pudieran hacer tanto el profesorado como las entrenadoras y los entrenadores. También pensamos que puede ser útil en la planificación de los programas de formación inicial y permanente de ambos colectivos.

Capítulo 6

Conclusiones de la investigación

Conclusiones

Presentamos en este Capítulo las conclusiones a las que hemos llegado en nuestra investigación, agrupándolas en torno a los objetivos planteados, a través de los que tratábamos de obtener, en primer lugar, una información lo más exhaustiva posible del discurso del docente de Educación Física en las sesiones de enseñanza deportiva analizadas. En segundo lugar, el interés se centraba en la percepción que tenían tanto los docentes como los discentes sobre el discurso de los primeros, opinión que nos parecía relevante puesto que eran los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrollaba mientras analizábamos el discurso del docente.

Las conclusiones se basan en el análisis de los resultados, y en el caso de la percepción de docentes y discentes, entendemos que es necesaria cierta prudencia en las conclusiones a las que hemos llegado, ya que la presión social relacionada con lo deseable y lo teóricamente correcto, ha podido influir en las respuestas dadas por ambos colectivos, y ser una de las causas por las que lo percibido y lo real difieren en gran medida, como veremos a continuación.

Primer objetivo: Determinar las características del discurso docente y el tipo de información que da el profesorado al alumnado en la fase interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las conclusiones que se presentan respecto a este primer objetivo, están relacionadas con el análisis del discurso en las tres fases de la sesión (inicio, desarrollo y final), haciendo realmente un estudio más pormenorizado dentro de la fase de desarrollo, en la que las conclusiones se refieren a la presentación, conducción y evaluación de las tareas, con la tarea como unidad de análisis. Las variables utilizadas han sido la frecuencia y la duración de las intervenciones de los docentes.

El inicio de la sesión...

✓ El inicio de la sesión donde de alguna manera el profesorado presenta la sesión que se va a desarrollar, es realizado por casi dos tercios del profesorado participante, existiendo casi otro tercio que comienza la sesión directamente por la fase de desarrollo.

✓ La totalidad del profesorado que se dirige al alumnado transmite la información a todo el grupo, coincidiendo en gran medida los porcentajes en cuanto a la frecuencia y el tiempo empleado en las intervenciones. También un alto porcentaje de los docentes utiliza la interacción individual como la segunda

opción de transmitir la información, aunque en este caso las intervenciones sean poco frecuentes.

✓ La finalidad de las intervenciones está relacionada prioritariamente con la transmisión del propósito de la sesión y con la relación que los nuevos aprendizajes tienen con los ya superados en sesiones anteriores, no atendiendo aspectos que se consideran fundamentales en un discurso de calidad como son la transmisión del objetivo de la sesión, la descripción general del tipo de tareas que se van a realizar, la comprobación de los conocimientos que el alumnado posee relacionados con los nuevos aprendizajes, o la evidencia de que las explicaciones dadas han sido entendidas.

El desarrollo de la sesión...

✓ Todo el profesorado interviene en esta fase de la sesión, aunque existen diferencias notables atendiendo a la fase de la tarea que analicemos, constatando que las tareas son presentadas y conducidas por todos los docentes, pero son sólo evaluadas por una cuarta parte de los mismos.

✓ Casi las tres cuartas partes de las intervenciones se realizan en la fase de conducción de la tarea, con una duración del cincuenta y siete por ciento del total del tiempo, situación que contrasta con la fase de evaluación en la que ni la frecuencia ni la duración de las intervenciones superan el dos por ciento.

✓ La mayoría del profesorado pasa de una a otra tarea sin realizar la fase de evaluación de las tareas, lo que significa que no se reflexiona con el alumnado sobre la tarea que ha finalizado, ni sobre los aprendizajes que haya podido conseguir.

✓ El gran grupo es la forma más habitual de dirigirse al alumnado en las fases de presentación y evaluación de las tareas, siendo la interacción a nivel individual la elegida por el profesorado para la fase de conducción. Esta situación se repite si analizamos las opciones a través de la duración del discurso.

✓ La duración de las intervenciones en las fases de presentación y evaluación de la tarea muestran valores superiores a los de la frecuencia de las mismas, hecho que contrasta con la fase de conducción, en la que los valores de frecuencia son superiores, al existir una intervención más individualizada, en la que los feedback del profesorado requieren un discurso más breve, de menor duración, pero más continuo.

✓ La organización de la tarea es el contenido principal de la información dada por el docente en las fases de presentación y conducción, con notables diferencias con el resto de las categorías. Los contenidos más relevantes de la fase de evaluación son la pregunta sobre la tarea y la evaluación de la tarea. En esta ocasión, los valores de la frecuencia y duración de las intervenciones no marcan una tendencia hacia una variable u otra.

✓ La información dada por los docentes en las tres fases de la tarea presenta valores muy inferiores a lo deseable en contenidos asociados a un discurso de calidad. Así, el objetivo de la tarea, la funcionalidad de la misma o la vinculación con otra tarea (fase de presentación); la adaptación de la tarea, el planteamiento de una tarea alternativa o la explicación de errores (fase de conducción); y la evaluación de la tarea y la pregunta sobre la tarea (fase de evaluación), son desatendidos en el discurso del profesorado de forma preocupante.

El final de la sesión...

✓ El final de la sesión es realizado por casi dos tercios del profesorado participante, aunque más de un tercio de los docentes termina la sesión directamente en la fase de desarrollo.

✓ Del profesorado que se dirige al alumnado, la totalidad transmite la información a todo el grupo, utilizando también la mayoría la interacción individual, coincidiendo en gran medida los porcentajes de frecuencia y tiempo empleado en las intervenciones, en ambas situaciones.

✓ La finalidad de las intervenciones está relacionada prioritariamente con la organización de la tarea, y en concreto, en casi la totalidad del profesorado, con la recogida del material, presentando diferencias relevantes con respecto a los siguientes contenidos más utilizados (la evaluación de las tareas y la censura).

✓ Sólo un tercio del profesorado señala también los puntos débiles del aprendizaje que deben ser mejorados en sesiones posteriores, presentando valores similares los que felicitan al alumnado por el trabajo realizado.

Segundo objetivo. Conocer la percepción que el alumnado tiene sobre el discurso del docente durante el desarrollo de las clases.

Las conclusiones que se presentan respecto a este segundo objetivo, están relacionadas con la percepción del alumnado en las fases de presentación, conducción y evaluación de las tareas, dentro de la fase de desarrollo de la sesión. En líneas generales la percepción que el alumnado tiene de las intervenciones de los docentes es bastante positiva, aún con las matizaciones que se exponen en las siguientes conclusiones, pero dista considerablemente de los resultados obtenidos al analizar la realidad del discurso docente.

Cuando introducimos las variables de género y edad, en general, la percepción que las chicas tienen del discurso de su profesora o profesor es menos favorable que la de los chicos, al igual que sucede con el alumnado de mayor edad con respecto a los otros dos grupos de edad.

La presentación de las tareas...

✓ La percepción que el alumnado tiene de la calidad del discurso de sus profesoras o profesores en esta fase es bastante positiva, sobre todo cuando se refieren a algunos ítems relacionados con la dimensión instructiva, percepción que no es tan favorable cuando opinan sobre la dimensión afectiva.

✓ El alumnado presenta un docente que explica claramente las tareas que tienen que hacer y que se interesa porque sepan cuál es el objetivo de la tarea, aunque le resta importancia a indicarles los errores más frecuentes o los puntos más importantes de la tarea, desatendiendo la funcionalidad de la tarea y el motivarles para afrontar los nuevos aprendizajes

✓ La variable de género no es determinante en cuanto a la percepción que las alumnas y los alumnos tienen de los aspectos analizados del discurso en la presentación de las tareas, al contrario que sucede cuando nos referimos a las opiniones del alumnado en función de la edad.

✓ La opinión del alumnado de menor edad es la que presenta en un número mayor de ítems diferencias significativas con alguno de los otros dos grupos o con los dos, estableciéndose las mayores diferencias entre los grupos de edad del alumnado de E. Primaria y el de 3º- 4ºESO/1º Bachillerato. El grupo de primer ciclo es el que más fluctúa en su percepción, acercándose en algunas opiniones a las edades superiores y en otras a las inferiores.

La conducción de las tareas...

✓ La frecuencia con la que el docente detiene la actividad para indicarles algún aspecto del desarrollo de la tarea es percibida por el alumnado sin un consenso claro, ya que casi la mitad opina que solo lo hace a veces y la otra mitad que lo hace frecuentemente. No existen diferencias significativas en cuanto al género, pero sí en la variable de edad, en la que el alumnado de menor edad percibe los valores más bajos en cuanto a la frecuencia con la que el docente detiene la tarea.

La interacción del docente con el grupo...

✓ La percepción del alumnado sobre el tipo de feedback que el docente les da, está relacionada con feedback más descriptivos y prescriptivos, referidos a los puntos más importantes de la tarea y a los errores que el alumnado está cometiendo y que se tienen que evitar. En el otro extremo estarían los feedback afectivos, prácticamente inexistentes. No existen diferencias significativas en función de las variables de edad y género.

La interacción directa con un alumno a alumna...

✓ El alumnado percibe de forma positiva el trato amable del profesorado cuando le resuelve los problemas que se le presentan en la realización de la tarea. La percepción es menos favorable cuando el alumnado opina sobre la atención del docente a aspectos concretos relacionados con la finalidad que tienen las intervenciones del docente (aspectos importantes en los que se debe poner atención, hacerles pensar sobre lo que están haciendo, preguntarles si han entendido bien lo que hay que hacer, motivarles o facilitarles la realización de la tarea, adaptándosela o planteándoles una variación de la tarea).

✓ Existen diferencias significativas en cuanto al género y a la edad, teniendo las chicas una percepción menos favorable que los chicos, y percibiendo el alumnado de mayor edad una frecuencia mucho menor que el alumnado de menor edad en las intervenciones del docente, relacionadas con facilitarle la adquisición de los aprendizajes de una forma más consciente y reflexiva.

La evaluación de las tareas...

✓ La percepción del alumnado sobre la intervención del docente en esta fase cambia hacia una tendencia menos positiva que en las otras fases, tanto cuando opinan sobre si el profesorado realiza o no estas evaluaciones, como cuando lo hacen sobre la finalidad de las intervenciones.

✓ Menos de la tercera parte del alumnado percibe que el docente siempre evalúa la tarea con todo el grupo cuando terminan de realizarla, aunque hay otro veintisiete por ciento que opina que lo hace casi siempre, no encontrándose diferencias significativas relacionadas con la variable de género, aunque sí con la de edad, donde las percepciones más desfavorables son las de los mayores y es el alumnado del primer ciclo de la ESO el que tiene una percepción más positiva.

✓ Las intervenciones de los docentes son percibidas prioritariamente con fines relacionados con la indicación de los errores cometidos por la mayoría y las causas de que se sigan cometiendo, junto con la felicitación por haber trabajado bien.

✓ Se encuentran diferencias significativas tanto en función del género (en la mayoría de los ítems -seis de ocho-, siendo la opinión de las chicas más desfavorable que la de los chicos), como de la edad (siete de los ocho ítems, teniendo el alumnado una percepción menos favorable a medida que aumenta la edad).

Tercer objetivo: Conocer la percepción que el profesorado tiene en torno al contenido de su discurso docente durante la presentación, conducción y evaluación de las tareas.

Las conclusiones que se presentan respecto a este tercer objetivo, están relacionadas con la percepción que el profesorado tiene de su discurso en cada una de las fases de la tarea, dentro de la fase de desarrollo de la sesión. En líneas generales, el profesorado percibe que sus intervenciones atienden casi siempre a todos los aspectos que consideramos fundamentales en un discurso de calidad, aunque como ocurría con el alumnado, se aleje en la mayoría de las ocasiones de los resultados obtenidos en el análisis de la realidad del discurso. Se podría decir que el profesorado de menor experiencia y el de E. Primaria opina de forma más positiva, y por lo tanto, percibe un discurso de mayor calidad que el profesorado de más experiencia y de E. Secundaria.

La presentación de las tareas...

✓ El profesorado percibe positivamente que atiende en la mayoría de las ocasiones todos los aspectos que hemos considerado fundamentales para un discurso de calidad en esta fase, salvo en lo referente a la funcionalidad de la tarea en la que la percepción migra hacia valores intermedios de frecuencia, no encontrándose diferencias significativas en función de ninguna de las variables estudiadas (género, experiencia docente y etapa educativa).

✓ El profesorado de menor experiencia y el de E. Primaria presentan una percepción más positiva que el docente de mayor experiencia y el de E. Secundaria. Los primeros opinan que atienden con mayor frecuencia aspectos asociados a la motivación con la que el discente afronta la tarea, preocupándose porque sepan lo que tienen que hacer, mientras que los segundos se aseguran que se entiendan cuestiones relacionadas con la propia actividad (objetivos, puntos importantes), dándole menos importancia a los aspectos motivacionales.

La conducción de las tareas...

✓ La mayoría del profesorado afirma combinar las dos formas posibles para interaccionar con el alumnado en esta fase (parar la tarea y dar la información sobre la marcha), no encontrándose diferencias significativas en función de ninguna de las tres variables estudiadas.

✓ La percepción del profesorado sobre la finalidad de sus intervenciones presenta valores muy positivos de frecuencia en aspectos relacionados con cuestiones objetivas de conocimiento de la tarea (indicarle qué tiene que hacer para hacerlo bien, resaltar aspectos importantes de la tarea, asegurarse de si ha entendido lo que tiene que hacer), más que con cuestiones asociadas a la ejecución de la tarea por parte del alumnado (animarle para que no se desanime por los errores, decirles el motivo por el que los está cometiendo, o

hacerles preguntas para que descubra cómo tiene que hacerlo). El valor más negativo lo presenta el aspecto relacionado con la atención a la diversidad.

✓ El profesorado en esta fase opina que sí atiende en mayor medida la dimensión emocional, restando importancia a la ejecución de errores al afrontar un nuevo aprendizaje, o preocupándose por animar al alumnado para que no se desanime por los errores que está cometiendo.

✓ Existen diferencias significativas en función del género y de la etapa educativa en un único aspecto, el de hacer preguntas al alumnado para que descubra cómo tiene que realizar la tarea (las profesoras y el profesorado de E. Primaria perciben que atienden en mayor medida este aspecto).

✓ La percepción que el profesorado tiene de su discurso es la de un docente que se preocupa por ofrecer soluciones directas a los problemas que van surgiendo en el aprendizaje, valorando en menor medida la posibilidad de realizar un planteamiento más constructivo con el alumnado en el que el docente sea más consciente de su propio proceso de aprendizaje, de las causas de sus errores, de las posibles soluciones, de su punto de partida, de dónde está, y de hacia dónde se encamina.

✓ Existe una gran disparidad entre la realidad del discurso y la percepción que tiene el profesorado de su propio discurso.

La evaluación de las tareas...

✓ La percepción del profesorado sobre la frecuencia con la que interviene en esta fase para atender a distintos aspectos, es menos positiva que en las otras dos fases de la tarea, pero sigue alejada de la realidad del discurso analizado.

✓ Las finalidades que percibe el docente como prioritarias en sus intervenciones están relacionadas con indicar, tanto los errores que han cometido la mayoría del alumnado, como los motivos por los que se siguen cometiendo esos errores, así como con hacer pensar al alumnado sobre los aspectos más importantes de la tarea que se acaba de realizar.

✓ El profesorado percibe con una menor frecuencia las intervenciones que se dirigen a decirle al alumnado si las cosas le han salido bien o no, a preguntarles por los problemas que han tenido, o a animarles recordándoles su progreso.

✓ Se encuentran diferencias significativas en función de las tres variables estudiadas, aunque solo referidas a tres de los nueve ítems: el profesorado de menor experiencia percibe de forma más positiva la frecuencia con la que hace pensar al alumnado sobre los aspectos más importantes de la tarea realizada; el profesorado de E. Primaria percibe una frecuencia mayor en sus intervenciones dirigidas al aspecto anterior, y a las llamadas de atención que

hace al alumnado que no ha tenido una buena actitud de trabajo; y finalmente, los profesores perciben más positivamente que las profesoras la frecuencia de intervenciones dirigidas a decirle al alumnado si las cosas les han salido bien.

Cuarto objetivo: Establecer la relación existente entre la percepción que el profesorado tiene sobre determinados aspectos de su discurso docente y la realidad de dicho discurso plasmada en las grabaciones audiovisuales de las sesiones de enseñanza deportiva.

✓ La percepción del profesorado sobre su discurso docente en la *presentación de las tareas* difiere bastante de la realidad del discurso analizado, presentando valores muy dispares y en algunos casos extremos, al percibir los docentes muy positivamente la frecuencia de sus intervenciones referidas a la mayoría de los aspectos.

✓ En la fase de *conducción de las tareas* sigue manteniéndose la disparidad entre ambas realidades, disparidad que queda reflejada no tanto en la finalidad de las intervenciones, en donde existe una mayor coincidencia, sino en la discrepancia entre la percepción de los docentes de intervenir habitualmente y los valores obtenidos en el análisis del discurso (relacionados con la frecuencia y el tiempo utilizado en las intervenciones), valores que en muchos casos son ínfimos.

✓ Se repite el mismo esquema de las fases anteriores en la fase de *evaluación de las tareas*, en la que las diferencias vuelven a ser muy demostrativas de la poca conciencia que tiene el docente de la realidad de su discurso, aunque la percepción del profesorado sobre su discurso en esta fase sea menos favorable que la expresada en las otras dos fases de la tarea.

Quinto objetivo: Establecer la relación existente entre la percepción que el alumnado tiene sobre determinados aspectos del discurso docente y la realidad de dicho discurso plasmada en las grabaciones audiovisuales de las sesiones de enseñanza deportiva.

✓ La percepción del alumnado y la realidad del discurso no coinciden en la fase de *presentación de las tareas*, salvo en la valoración que se hace de las finalidades más frecuentes con las que interviene el profesorado. Al igual que sucedía con el profesorado, la percepción de los discentes es mucho más positiva que la realidad del discurso analizado.

✓ Aun no coincidiendo la percepción del alumnado con la realidad del discurso, en determinados ítems de la fase de *conducción de las tareas*, las percepciones de los discentes se ajustan más que las de los docentes a la realidad del discurso.

✓ La percepción del alumnado en la fase de *evaluación de las tareas* difiere en gran medida de la realidad del discurso, al presentar una percepción mucho más positiva no solo sobre el número de docentes que interviene en esta fase o la frecuencia con la que intervienen los profesores que sí lo hacen, sino también sobre la finalidad que tienen las intervenciones realizadas.

Capítulo 7

Prospectiva de la investigación

Prospectiva de la investigación

Pensamos que los datos y las conclusiones obtenidas en esta investigación abren la puerta a investigaciones más cualitativas en las que el objeto se centre en la aplicación de *Proyectos de formación de profesorado relacionados con los procesos de comunicación que se establecen en el aula*.

Partiendo de esta propuesta concreta, fruto de un análisis descriptivo de la realidad, proponemos una intervención de forma colaborativa con el profesorado implicado, basada en una toma de conciencia y una autopercepción de sus comportamientos instructivos. Ello permitirá valorar la idoneidad de esta intervención como una *Propuesta final para su aplicación en la formación del profesorado*, relacionada con la mejora de la calidad de los procesos de comunicación que se establecen en las sesiones de Educación Física.

Asimismo, este estudio deja la puerta abierta a investigaciones centradas en el análisis del discurso docente como vehículo para identificar la concepción de la enseñanza que tiene el profesorado. En este sentido, existen muchas formas de poder percibir las conductas observables del docente, pero bastantes menos cuando se trata de analizar ese *lado oscuro*, no observable, fundamental para entender los comportamientos instructivos del docente, fruto del contexto, de sus teorías y de sus creencias.

Por ello entendemos que a partir de la descripción de la realidad del discurso docente y de la percepción que del mismo tiene el profesorado implicado, se puede trabajar en investigaciones relacionadas con el pensamiento del profesorado, desde una metodología básicamente cualitativa en la que se parta de datos cuantitativos y cualitativos recogidos de la *realidad* del discurso.

En definitiva, el objeto de la tesis es un tema al que se puede contribuir todavía desde muchas investigaciones dirigidas, no solo hacia el campo de la docencia en colegios e institutos, sino también al del entrenamiento deportivo.

Finalmente comentar algunas sugerencias para posibles investigaciones futuras, teniendo en cuenta algunas limitaciones que hemos tenido en este estudio

- Ampliar las posibilidades del análisis del discurso del docente observando más sesiones, valorando incluso la posibilidad de analizar dicho discurso a lo largo de una unidad didáctica. De esta forma podremos indagar sobre si los contenidos categorizados del discurso varían atendiendo a los objetivos de la sesión.

- Estudiar una propuesta en la que determinadas categorías del Sistema que hemos utilizado, se maticen con unas posibles subcategorías relacionadas con el propósito que el profesorado tiene al dirigirse al alumnado en su discurso. Por ejemplo, puede haber profesores cuyo *Ofrecimiento de soluciones* esté sobre todo relacionado con lo *Técnico-táctico*, y otros profesores que lo asocien con la *Organización de la tarea*, por lo que el tipo de información que se está dando no es la misma, y es posible que merezca un análisis específico.
- Valorar la influencia que el contexto, los condicionantes sociales, y las relaciones de afectividad tienen sobre las respuestas de los docentes y los discentes participantes en la investigación. Pensamos que la percepción de ambos colectivos puede estar influenciada por *lo que se considera políticamente correcto*.

Bibliografía

Bibliografía

- Abraham, F. (2008). Sociedad del conocimiento y calidad de la educación [Versión electrónica]. *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 1, 129-135. Consultado el 19 de julio de 2011 en: <http://www.educandus.cl/ojs/index.php/cdocencia/article/viewFile/15/17>
- Allison, S. y Thorpe, R. (1997). A comparison of the effectiveness of two approaches to teaching games within physical education. A skills approach versus a games for understanding approach. *The British Journal of Education*, 3(28), 9-13.
- Amagi, I. (1996). Mejorar la calidad de la enseñanza escolar. En J. Delors, *La educación encierra un tesoro* (pp. 237-239). Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Anderson, W. (1975). Videotape data bank. *Journal of Physical Education, y Recreation*, 46(7), 31-35.
- Anguera, T. (1999). *Observación en deporte y conducta cinésico-motriz: aplicaciones*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Anguera, T., Blanco, A., Losada, J.L. y Hernández, M. (2000). La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos [Versión electrónica]. *www.efddeportes.com*, 24. Consultado el 19 de marzo de 2005.
- Barata, J. y Lacoste, P. (1990). Estrategia para a sua modificacao comportamental. *Horizonte*, 7(39), 75-80.
- Belinchón, M., Igoa, J.M. y Rivièrè, A. (1998). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría* (4ª ed.). Madrid: Trotta.
- Bennett, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata. [Publicación original en inglés en 1976].
- Bennett, N. (1986). Estilos, tiempo y tarea: tendencias cambiantes en la investigación reciente de la enseñanza. En M. G. y B. Moon. (Ed.), *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum* (pp. 271-290). Barcelona: Martínez Roca [Publicación original en inglés en 1983]
- Bevans, K., Fitzpatrick, L-A., Sanchez, B. y Forrest, C.B. (2010). Individual and Instructional Determinants of Student Engagement in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 399-416.
- Bortoli, L., Bertollo, M., Messina, G., Chiariotti, R., y Robazza, C. (2010). Augmented feedback of experienced and less experienced volleyball

- coaches: A preliminary investigation *Social Behavior and Personality* 38(4), 453-460.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist American. Educational reform and contradictions of economic life*. London: Routledge y Kegan Paul.
- Brockbank, A. y MacGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Bunker, D.J. y Thorpe, R.D. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *The Bulletin of Physical Education*, 18, 9-16.
- Cabrera, D., Ruiz, G., Castro, J.J., Rodríguez, J. y Zerpa, A. (1998). Feedback como información y formación en la enseñanza de la Educación Física. En J. Rodríguez (Ed.), *La formación del profesorado, evaluación y calidad* (pp. 671-678). Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Cabrera, J. (2003). Discurso docente en el aula [Versión electrónica]. *Estudios pedagógicos*, 29, 7-26. Consultado el 21 de noviembre de 2008.
- Calderón, A., Palao, J.M. y Ortega, E. (2005). Incidencia de la forma de organización sobre la participación, el feedback impartido, la calidad de las ejecuciones y la motivación en la enseñanza de las habilidades atléticas. *Cultura, ciencia y deporte*, 3, 145-155.
- Calderón, A. y Palao, J. M. (2005). Incidencia de la forma de organización en la sesión sobre el tiempo de práctica y la percepción de la motivación en el aprendizaje de habilidades atléticas. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 81, 29-38.
- Carreiro Da Costa, F. (1989). Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino em educação física. *Motricidad Humana*, Lisboa: Facultad de Motricidad Humana.
- Carreiro da Costa, F. y Piéron, M. (1990a). Teaching learning variables related to student success in a experimental teaching unit. En R. Telama, Laasko, L., Piéron, M., Ruoppila, I. y V. Vihko (Eds.), *Physical education and life-long physical activity*. (pp. 304-316). Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health.
- Carreiro Da Costa, F. y Piéron, M. (1990b). Comparacion de deux enseignants classés selon les progrès de leurs élèves. *Revue de l'Education Physique*, 30, 57-63.

- Carreiro Da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Lisboa: Edições FMH.
- Carreiro Da Costa, F., Quina, J., Diniz, J., y Piéron, M. (1996). Feedback Pedagogique: analyse de l'information évoquée par l'élève de seances d'Education Physique. *Revue de l'Education Physique* 36(2), 75-82.
- Carreiro Da Costa, F. y Cuéllar, M. J. (2001). Estudio de las variables de participación del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje [Versión electrónica]. Consultado el 12 de septiembre de 2008 en www.efdeportes.com/efd41/variab1.htm
- Carreiro Da Costa, F. (2004). El pensamiento del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física. *Educación Física y deporte*, 23(2), 41-60.
- Carreras, M^a R., Guil, R. y Mestre, J. M. (1999). Estudio diferencial de la percepción de eficacia docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(2). Consultado el 13 de septiembre de 2008 en <http://www.uva.es/ufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm>
- Carroll, J. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- Castellá, J. M., Comelles, S., Cross, A. y Vilá, M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- Cazden, C. B. (1989). El discurso del aula. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos* (pp. 627-709). Barcelona: MEC/Paidós [Publicación original en inglés en 1986]
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC [Publicación original en inglés en 1988].
- Cecchini, J. A. (2003). La Educación Física en la postmodernidad. En M^aJ. Mosquera, V. Gambau, R. Sánchez y X. Pujadas (comps.), *Actas del VII Congreso AEISAD Deporte y Postmodernidad* (pp. 383-393). Madrid: Librerías deportivas Esteban Sanz
- Cepero, M., Zagalaz, M. L. y Arteaga, M. (1997). Análisis del avance de la investigación de la educación física y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. En P. Saenz, J. Tierra y M. Díaz (Eds.), *Actas del XVII Congreso Nacional de educación física* (Vol. 2, pp. 1148-1155). Huelva: Universidad de Huelva.
- Chaves, R. (1966). *La Educación Física en la Escuela*. Madrid: Doncel.

- Cheffers, J. (1983). Cheffers' Adaptation of the Flanders' Interaction Analysis System (CAFIAS). En P. W. Darst, V. H. Mancini y D. B. Zakrajsek (Eds.), *Systematic Observation Instrumentation for Physical Education* (pp. 76-95). New York: Leisure Press.
- Clark, C. y Peterson, P.L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M.C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza III Profesores y alumnos* (pp. 443-540). Barcelona: Paidós-MEC [Publicación original en inglés en 1986].
- Claxton, D. (1988). A sistematic observation f more and less successful high school tennis coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(4), 302-310.
- Cochran-Smith, M., Zeichner, K. y Fries, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 87-116.
- Cochran-Smith, M. y Fries, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1994). Temporal and interactive processes in teaching/learning activities: a theoretical and methodological challenge. En P. del Rio, A. Alvarez y J. V. Wertsch (Eds.): *Explorations in socio-cultural studies. Teaching, learning and interaction* (Vol. 3, pp. 107-122). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 53-73). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C. y Solé, I. (1990). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.),

- Desarrollo psicológico y educación* (Vol. II, pp. 315-333). Madrid: Alianza Editorial.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde
- Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla. [Publicación original en inglés en 1986]
- Cuéllar, M. J. (1996). Análisis de feedback pedagógicos en clases de danza. *Cairon. Revista de Ciencias de la Danza*, 3, 51-58.
- Cuéllar, M. J. (1999). *Estudio de la Adaptación de los Estilos de Enseñanza a sesiones de Danza Flamenca escolar. Un Nuevo planteamiento Didáctico*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Cuéllar, M. J. y Delgado, M. A. (2000). Estudio sobre los estilos de enseñanza en Educación Física [Versión electrónica]. *EFdeportes. Revista digital de Educación Física*, 25. Consultado mayo 2007. www.efdeportes.com/efd25a/estilos.htm
- Cuéllar, M. J. y Piéron, M. (2003). Observación del profesorado y análisis del feedback en dos modalidades de deporte escolar. *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica*, 89, 5-12.
- Cunha, G., Mesquita, I., Moreno, M.P., Boletto, A.F., Tavares, T.M. y Silva, P. F. (2010). Autopercepción de las competencias profesionales de los entrenadores de fútbol en función de la experiencia personal y de la formación académica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(1), 23-36.
- De Puelles, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación Educativa*, 7, 7-15.
- De Vicente, P.S. (1990). Creencias de profesores en ejercicio relacionadas con el curriculum. *Revista Interuniversitaria Formación de Profesorado*, 9, 115-127.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A, y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Del Villar, F., Moreno, P., Ramos, L. y Sanz, D. (2002). La formación de jóvenes entrenadores a través de programas de supervisión reflexiva. En *II Congreso de Ciencias del Deporte. Libro de conferencias y ponencias* (Vol. I). Madrid: INEF.
- Delgado , M. A. (1989). El análisis de la interacción en las clases de Educación Física. *Apunts*, 16-17, 95-98.

- Delgado, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada. Instituto de Ciencias de la Educación
- Delgado, M. A. y Del Villar, F. (1994). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la Educación Física. *Motricidad*, 1, 25-44.
- Delgado, M.A. (1995). Evolución del curriculum de la E.F. en los años 1984-1993. En AA.VV. *Unisport: el deporte hacia el siglo XXI*. Málaga: I.A.D.
- Delgado, M. A. (1996). Aplicaciones de los Estilos de Enseñanza en la Educación Primaria. En C. Romero (Ed.), *Estrategias Metodológicas para el Aprendizaje de los Contenidos de Educación Física Escolar* (pp. 73-86). Granada: Pomeco.
- Delgado, M. A. y Medina, J. (1997). Investigación sobre las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la universidad española. 1981-1996 *Motricidad*, 3, 131-150.
- Delgado, M. A. (1998). Comparación de la valoración de los Estilos de Enseñanza por los Futuros Profesores de Educación Física durante la Formación Inicial y Profesores de Educación Física en Formación [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes*. Consultado el 11 de marzo de 2008 en <http://www.efdeportes.com/efd12/estilos.htm>
- Delgado, M. A. (1999). Estilos de enseñanza y formación del profesorado. *Élide. Revista Anaya de Didáctica de la Educación Física*, 2, 84-88.
- Delgado, M. A. (2000). Análisis de los comportamientos de los docentes en la enseñanza deportiva en edad escolar. En *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (pp. 161-197). Dos Hermanas. Sevilla: Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas. Patronato Municipal de Deportes.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación* (6ª ed.). Madrid: Ediciones Morata. [Publicación original en inglés en 1916].
- Doherty, G. D. (2008). On quality in education. *Quality Assurance in Education*, 16(3), 255-265.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28, 6, 51-55.
- Doyle, W. (1983). Academic work *Review of Educational Research*, 53, 159-199.

- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación de profesorado *Revista de Educación*, 277, 29-42.
- Dunkin, M. J. y Biddle, B. J. (1974). *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dussault, G. (1973). La recherche sur l'enseignement. Perspectives historiques et épistémologiques. En G. Dussault, M. Leclerc, J. Brunelle y C. Turcotte (Eds.), *L'analyse de l'enseignement* (pp. 13-35). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Eckert, J. (2010). Compensation and Collaboration: A Comprehensive Approach to Improving Teaching Effectiveness. *VUE. Voices in Urban Education*, 23, 24-34.
- Elliot, J. (1986). *Investigación-acción en el aula*. Valencia: Consejería de Educación. Servicio de Publicaciones de la Generalitat.
- Ennis, C. y Chen, A. (1995). Teachers' value orientations in urban and rural school settings. *Exercise and Sport*, 66, 41-50.
- Ennis, C. y Zhu, W. (1991). Value orientations: a description of teachers' goals for student learning. *Exercise and Sport*, 62(1), 33-40.
- Escartí, A. y Guzman, J. F. (1999). Effects of feedback on self-efficacy, performance, and choice in an athletic task. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(1), 83-96.
- Estruch, J. (2003). Calidad educativa: mucho más que una ley. En J. Gairín, Casas, M. (Ed.), *La calidad en educación* (pp. 201-224). Barcelona: CISSPRAXIS.
- Everston, C. M., y Green, J.L. (1989). La observación como indagación y método. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-421). Barcelona: MEC/Paidós [Publicación original en inglés en 1986].
- Famose, J. P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: Paidotribo.
- Fernández, F. J. (2002). El tratamiento de la información. La necesidad del *feedback* [Versión electrónica]. *www.efddeportes.com*, 50. Consultado el 28 de julio de 2009.
- Fernández, T. (2003). Métodos estadísticos de estimación de los efectos de la escuela y su aplicación al estudio de las escuelas eficaces [Versión electrónica]. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 1(2), 1-28.

- Ferra-Murcia, R. y Ruiz-Ocaña, A. J. (2007). Análisis del feedback suministrado por el profesor a personas mayores durante el proceso de enseñanza deportiva [Versión electrónica]. Consultado el 15 de mayo de 2008 en www.efdeportes.com/efd108/analisis-del-feedback.htm
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Flanders, N. A. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca: ANAYA. [Publicación original en inglés en 1970].
- Florence, J. (1985). Analyse qualitative de la présentation et du lancement des tâches d'éducation physique. *Revue de l'Education Physique*, XV, 11-15.
- Florence, J. (1991). *Tareas significativas en Educación Física Escolar*. Barcelona: Inde [Publicación original en francés en 1986].
- Fuentes, J. P. (2001). *Análisis de la formación y de los planteamientos didácticos del entrenador de tenis de alta competición en España*. Tesis doctoral inédita. Cáceres. Universidad de Extremadura.
- Fuentes, J. P., García, L., Sanz, D., Moreno, M.P. y Del Villar, F. (2005). Estudio del *feedback* docente de los entrenadores de tenis de alta competición. *Kronos. Rendimiento en el deporte*, III, 57-62.
- Gairín, J. y Casas, M. (coord.) (2003). *La calidad en educación*. Barcelona: Cisspraxis.
- Galton, M., Simon, B. y Croll, P. (1980). *Inside the Primary School*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Garay, J. O. y Hernández, A. (2002). Observación, enseñanza y deporte: una revisión bibliográfica [Versión electrónica]. *EFdeportes. Revista digital de Educación Física*, 8 (46). Consultado el 22 de febrero de 2005 en <http://www.efdeportes.com/efd46/obs.htm>
- García Álvarez, J. (1977). Sistemas de observación de conductas docentes: la interacción. En L. M. Villar Angulo (Ed.), *La formación del profesorado: nuevas contribuciones* (pp. 175-201). Madrid: Santillana.
- García Ruso, H. M. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: Inde.
- Garrigós, L. (2005). *El comportamiento docente en Educación Física: análisis de la presentación de las tareas y feedback, a través de un estudio de casos, en función de la experiencia profesional y del dominio del contenido*. A Coruña: Universidade da Coruña.

- Gil, C. L. (2003). La Ley de Calidad: ¿reforma o contrarreforma en el sistema educativo? En J. Gairín, M. Casas (Ed.), *La calidad en educación* (pp. 189-201). Barcelona: Cisspraxis.
- Giménez, F.J. (2000). *La formación del entrenador de iniciación al baloncesto. Análisis empírico y propuesta pedagógica*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Huelva.
- Goldstein, H. (1997). Methods in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and Improvement*, 8, 369-395.
- Goudas, M., Minardou, K. y Kotis, I. (2000). Feedback regarding goal achievement and intrinsic motivation. *Perceptual and Motor Skills*, 90, 810-812.
- Granda, J. (1998). Análisis del pensamiento de docentes nóveles en Educación Física mediante la utilización conjunta de técnicas cuantitativas y cualitativas. *Revista de Motricidad*, 4, 159-181.
- Granda, J., Barbero, J.C. y Montilla, M. (2008). Orientaciones de Meta y Compromiso Físico-Motor en Educación Física. Un estudio en alumnos de 4º de Educación Primaria. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(4), 29-41.
- Gros, B. y Romañá, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. (2ª ed.). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Guo, Y., Piasta, S.B., Justice, L.M., y Kaderavek, J.N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1094-1103.
- Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L.D., Culverhouse, T. y Biddle, S.J.H. (2003). The Processes by Which Perceived Autonomy Support in Physical Education Promotes Leisure-Time Physical Activity Intentions and Behavior: A Trans-Contextual Model. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 784-795.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad* Madrid: Morata [Publicación original en inglés en 1994].
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School effectiveness and School Improvement*, 6, 23-46.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hernández, J.L. (1999). *Didáctica de la Educación Física*. Proyecto docente no publicado. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

- Hernández, J.L. (2000). El futuro de la formación del profesorado de Educación Física En *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (Vol. I, pp. 95-110). Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha
- Hernández, J.L. (2002). Análisis de la enseñanza en la formación del maestro de Educación Física: la presentación y conducción de las tareas de enseñanza. En *Actas del XX Congreso Nacional de Educación Física y Universidad*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Hernández J.L., R. Velázquez, Aguado, R., Álvarez, M^a.J., Del Campo, J., Cid, L., Díaz, M., Garoz, I., López, A., Martínez, M^a. E., Martínez, V. y Moya, J. M^a (2010). *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Barcelona: Graó
- Hopkins, D. (1987). Investigación del profesor: retorno a lo básico. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 41-50.
- Ibáñez, S. (1996). *Análisis del proceso de formación del entrenador español de baloncesto*. Tesis doctoral inédita. Granada: Universidad de Granada.
- Ibáñez, S. (1997b). Los modelos de entrenador deportivo basados en el rol predominante. *Revista Española de Educación Física y Deportes* 4(4), 35-42.
- Ibáñez, S. (1997a). Variables que afectan al establecimiento de los modelos de entrenador en baloncesto. *Habilidad motriz*, 10, 30-37.
- Ibáñez, S. J. y Medina, J. (1999). Relaciones entre la formación del entrenador deportivo y la formación del profesor de Educación Física. *Apunts* 56, 39-45.
- Iglesias, D., Cárdenas, D. y Alarcón F. (2007). La comunicación durante la intervención didáctica del entrenador. Consideraciones para el desarrollo del conocimiento táctico y la mejora en la toma de decisiones en baloncesto. *Cultura, Ciencia y Deporte* 3(7), 43-50.
- Jencks, C., Smith, M.S., Ackland, H., Bane, M.J., Cohen,D., Grintlis, H., Heynes, B. y Michelson, S. (1972). *Inequality*. Nueva York: Basic Books.
- Jimenez, F. y Gómez, A. (2005). El papel del discurso docente en la enseñanza deportiva. En F. J. Giménez, P. Sáenz-López, y M. Díaz (Ed.), *Educación a través del deporte* (pp. 127-141). Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.
- Jiménez, M. C. (2002). *Lecturas de pedagogía diferencial* (2^a ed.). Madrid: Dykinson.
- Jiménez, R., Ramos, L.A. y Cervelló, E. (2002). Análisis de la coeducación en las clases de Educación Física. Propuestas didácticas para una

- intervención no sexista en el contexto educativo. *Habilidad motriz*, 18, 39-47.
- Jiménez, M. P. y Díaz de Bustamante, J. (2003). Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas [Versión electrónica]. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 21(3), 359-370.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y curriculum*. Valencia: Servicio de Publicaciones Universidad de Valencia.
- Kulhavy, R. W. (1977). Feedback in written instruction. *Review of Educational Research*, 47, 211-232.
- Latorre, A. y González, R. (1987). *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Barcelona: Graó.
- Leo, F. M., García, T., Sánchez, P.A., Sánchez, D., y Gómez, F. R. (2010). Análisis de las diferencias en la conducta verbal entre entrenadores de fútbol con formación y sin formación universitaria en la iniciación deportiva. *Kronos*, 17(IX), 81-88.
- Lewis, G. T. (1983). Individualized Teacher Behavior Analysis System (ITBAS). En P. W. Darst, V. H. Mancini y D. B. Zakrajsek (Eds.). *Systematic Observation Instrumentation for Physical Education*. (pp. 109-117). New York: Leissure Press.
- Ley 1857, de 9 de septiembre, de Institución Pública, (1857).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, (1970).
- Ley 5/1980, de la Jefatura del Estado, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, (1980).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, (1985).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, (1990).
- Ley 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, (2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (2006).
- López, A. y González, V. (2002). La calidad de la clase de educación Física. Una guía de observación cualitativa para su evaluación [Versión electrónica]. Consultado el 15 de julio de 2007 en www.efdeportes.com/efd48/calidad1.htm

- Lorenzo, J., Jiménez, S., y Lorenzo, A. (2006). Análisis del discurso del entrenador. Estudio de un caso aplicado al baloncesto. *Kronos. Rendimiento en el deporte*, V, 1-9.
- Lozano, L., Viciano, J., y Piéron, M. (2006). Análisis de instrumentos de observación empleados para el registro de variables temporales en educación física. *Apunts* (84), 22-31.
- M.E.C. (1987b). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Madrid: M.E.C.
- M.E.C. (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* Madrid: M.E.C.
- M.E.C. (1994). *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid: M.E.C.
- M.E.C., B. O. E. (1987). *Ley Orgánica del Derecho a la Educación y disposiciones reglamentarias*. Madrid: M.E.C., B.O.E.
- M.E.C., M. d. I. P. (1993). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo y normativa complementaria*. Madrid: M.E.C., Ministerio de la Presidencia. Ley 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (2002).
- Macazaga, A. M. (2004). *Proceso formativo de un grupo de profesores de Educación Física a través de la investigación-acción: un estudio de casos*. Tesis doctoral. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Mancini, V. H. y Wuest, D. A. (1989). Self-Assesment Feedback Instrument (SAFI). En P. W. Darst, D. B. Zakrajsek y V. H. Mancini (Eds.), *Analyzing physical education and sport instruction* (pp. 137-142). Champaign: Human Kinetics.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martinek, J. y Mancini, V. H. (1983). The Dyadic Adaptation of the Cheffers' Adaptation of the Flanders' Interaction Analysis System (DAC). En P. W. Darst, V. H. Mancini y D. B. Zaakrajsek (Eds.), *Systematic Observation Instrumentation for Physical Education* (pp. 100-105). New York: Leissure Press.

- Martínez-Otero, V. (2004). La calidad del discurso educativo: Análisis y regulación a través de un modelo pentadimensional [Versión electrónica]. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 167-184. Consultado el 20 de septiembre de 2008.
- Martínez-Otero, V. (2005). Mejora de la formación del profesorado a través del discurso educativo [Versión electrónica]. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado (REIFOP)*, 8(6), 57-61. Consultado el 20 de septiembre de 2008.
- Mashburn, A. J., Pianta, R.C., Barbarin, O.A., Bryant, D., Hamre, B. K., y Downer, J. T. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732-749.
- Mayhew, C. A., Camp E. (1966). *The Dewey School*. New York: Atherton.
- Medina, J. y Delgado, M. A. (1998). Estudio de las actividades de formación del practicum de enseñanza según las opciones profesionales de los profesores en prácticas de educación física. *Apunts* (51), 35-45.
- Medley, D. (1979). The effectiveness of teachers. En P. Peterson y H. Walberg (Ed.), *Research on teaching: concepts, findings and implications* Berkeley: McCutchan.
- Mercer, N. (1996). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 11-21). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Mialaret, G. (1986). *La formación del docente*. Buenos Aires: Huemul.
- Mitchell, S. A., Oslin, J.L. y Griffin, L. L. (2006). *Teaching sport concepts and skill. A tactical games approach* (2ª ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Montero, M. L. (1985). *Modelos de profesor y de formación*. Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones Universidad de Santiago de Compostela.
- Montero, M.L. (1990a). Comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje: Análisis de algunas relaciones. En J. Palacios, C. Coll, Á. Marchesi (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. II, pp. 249-272). Madrid: Alianza Editorial.
- Montero, M. L. (1990b). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción educativa. En J. Palacios, C. Coll, Á. Marchesi (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. II, pp. 273-295). Madrid: Alianza Editorial.

- Moore, G. y Franks, M. (1996). Analysis and modification of verbal coaching behaviour: the usefulness of a data driven intervention strategy. *Journal of Sports Sciences*, 14, 523-543.
- Moreno, M. I. (1997). La formación básica del entrenador deportivo en la edad escolar. En M. A. Delgado Noguera (Ed.), *Formación y actualización del profesorado de E.F. y del entrenador deportivo* (pp. 197-203). Sevilla: Wanceulen.
- Moreno, P. (2001). *Análisis y optimización de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición*. Tesis doctoral inédita. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Mosston, M. (1988). *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento* (2ª ed.). Barcelona: Paidós Ibérica, [Publicación original en inglés en 1966].
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea [Publicación original en inglés en 1986].
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W. y Sideridis, G. (2008). The Motivating Role of Positive Feedback in Sport and Physical Education: Evidence for a Motivational Model. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 30, 240-268.
- Muñoz-Repiso, M. (2000). *Educación en positivo para un mundo en cambio*. Madrid: PPC.
- Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar [Versión electrónica]. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9, 319-359. Consultado el 3 de agosto de 2008.
- Neto, C. y Piéron, M. (1993). Apprentissage et comportement d'enfants dans des situations visant l'acquisition d'habiletés motrices fondamentales. *Revue de l'Éducation Physique*, 33, 27-36.
- Nevett, M., Rovegno, I. y Babiarz, M. (2001). Fourth grade children's knowledge of cutting, passing and tactics in invasion games after a 12-lesson unit of instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 389-401.
- Nicaise, V., Cogérino, G., Fairclough, S., Bois, J. y Davis, K. (2007). Teacher feedback and interactions in physical education: Effects of student gender and physical activities. *European Physical Education Review*, 13, 319-337.
- Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

- Nieto, J. (1996). *La formación práctica del maestro*. Madrid: Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. UAM.
- Nuttall, D. L., Golgstein, H., Prosser, R. y Rasbash, J. (1989). Differential school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 769-776.
- OCDE. (1983). *Compulsory Schooling in a Changing World*. París: OECD.
- OCDE. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Madrid: MEC-Paidós.
- OCDE. (2002). Comunicado de prensa [Versión electrónica]. Consultado el 11 de mayo de 2011 en <http://www.oecd.org/dataoecd/45/30/1943457.pdf>.
- OCDE. (2005a). *Education at a Glance: OECD Indicators - 2005 Edition*. Paris: OECD.
- OCDE. (2005b). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- OCDE. (2007). *Education at a Glance 2007: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OCDE. (2009). *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OCDE. (2010). *Education at a Glance 2010: OECD indicators*. Paris: OECD.
- Onofre, M., Carreiro da Costa, F. y Marcelo, C. (2003). Practical Knowledge, self-efficacy and quality of teaching. Multicase study in PE teachers. En L. Sena, R. Ornelas, F. Carreiro da Costa, y M. Piéron (Ed.), *Innovation and new technologies in Physical Education, sport, research and/on teacher and coach preparation*. Madeira: AIESEP.
- Oslin, J. L. y Mitchell, S. A. (2006). Game-centered approaches to teaching physical education. En M. O'Sullivan, D. Kirk y D. Macdonald (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 627-650). Champaign: Human Kinetics.
- Pastor, J. L. (2003). La investigación en las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Perspectiva histórica. *Ágora para la EF y el Deporte*, 2-3, 39-50.
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P. y Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421-442.
- Pérez, G. (1990). *Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

- Perlman, D. (2010). Change in Affect and Needs Satisfaction for Amotivated Students within the Sport Education Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 433-445.
- Phillips, A. y Carlisle, C. (1983). A comparison of physical education teachers categorized as most and least effective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3), 55-67.
- Piéron, M.(1982). Effectiveness of teaching a psycho-motor task: study in a micro-teaching setting. En Piéron, M. y Cheffers, J. (Ed.), *Studying the teaching in Physical Education* (pp. 79-89). Liège: AIESEP.
- Piéron, M. (1988). *Didáctica de las Actividades Físicas y Deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Piéron, M. (1992). La investigación en la enseñanza de las actividades físicas y deportivas. *Apunts*, 30, 6-19.
- Piéron, M. (1998). Investigación sobre la enseñanza de la Educación Física. Implicaciones para los profesores. En F. Ruiz, A. García y A. Casimiro (Eds.), *Nuevos horizontes en la Educación Física y el Deporte Escolar* (pp. 199-224). Almería: IAD.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde.
- Piéron, M. y Delmelle, R. (1983). Les réactions a la prestation de l'élève. Étude dans l'enseignement de la Danse Moderne. *Revue de l'Éducation Physique*, 23,4, 35-41.
- Piéron, M. y Dohogne, A. (1980). Comportements des élèves dans des classes d'education physique conduites par des enseignants en formation. *Revue de l'Education Physique*, 20(4), 11-18.
- Piéron, M. y Piron, J. (1981). Recherches de critères d'efficacité de l'enseignement d'habilités motrices. *Sport*, 24, 144-161.
- Posner, C. (2004). Enseñanza efectiva. Una revisión de la bibliografía más reciente en los países europeos y anglosajones [Versión electrónica]. *Revista mexicana de investigación educativa* 9, 277-318. Consultado el 25 de junio de 2007.
- Postic, M. (1978). *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata. [Publicación original en francés en 1977].
- Pradas, R. (2010). El estudio del pensamiento del profesorado sobre la toma de decisiones interactivas: análisis de un caso en educación física escolar. [Versión electrónica]. *Cultura y Educación*, 22(1), 21-36. Consultado el 12 de noviembre de 2011.

- Ramírez-Macías, G. (2003). La investigación sobre el conocimiento de los resultados en su dimensión referente al objetivo, dentro del área de educación física [Versión electrónica]. *EFdeportes. Revista digital de Educación Física*, nº 62. Consultado el 20 de junio de 2007.
- Ramos, F. y Videra, A. (2011). Influencia del feedback específico y socioafectivo sobre la discriminación de género en las clases de Educación Física [Versión electrónica]. *Wanceulen E.F. digital*, 8, 15-24. Consultado el 26 de diciembre de 2011.
- Rebollo, M. A. (2001). *Discurso y educación*. Sevilla: Mergablum.
- Reynolds, D. y Stoll, L. (1996). Merging school effectiveness and school improvement: The knowledge bases. En D. Reynolds, R. Bollen, D. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij (Ed.), *Making Good Schools. Linking Schools Effectiveness and School Improvement* (pp. 113-147) Londres: Routledge.
- Rivera, E., Trigueros, C. y Pavesio, M. (2003). Líneas de investigación en Educación Física Escolar. *Ágora para la EF y el Deporte*, 2-3, 75-88.
- Robbins, S. (1997). *Comportamiento organizacional* (3ª edición Ed.). México: Prentice Hall.
- Rodríguez, G. (1994). Propuestas para la mejora. En R. Pérez (Ed.). *Centros educativos de calidad*. Madrid: CECE-ITE.
- Rodríguez, J. M., Castillo, E. y Giménez, F.J. (2001). Necesidad de formación psicopedagógica de los entrenadores deportivos [Versión electrónica]. *Ágora digital*, 2, 1-12. Consultado el 22 de octubre de 2010.
- Romero, C. (2000). La negación del paradigma técnico y su alternativa interpretativa en la formación del profesorado de Educación Física. En *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (Vol. I, pp. 47-72). Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The Elementary School Journal*, 83, 335-351.
- Rosenshine, B. y Stevens, R. (1989). Funciones docentes. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos* (pp. 587-626). Barcelona: Paidós/MEC [Publicación original en inglés en 1986].
- Rovegno, I., Nevett, M., Brock, S. y Babiarz, M. (2001). Teaching and learning basic invasion-game tactics in 4th grade: a descriptive theoretical perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(4), 370-388.

- Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P., Ouston, J. y Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sáenz-López, P. (1997). *La Educación Física y su didáctica. Manual para el profesor*. Sevilla: Wanceulen.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A review of School Effectiveness Research*. Londres: Office for Standards in Education.
- Sánchez, D. L. y Vicianá, J. (2002). Análisis del discurso de un entrenador de fútbol. Comparación entre dos situaciones diferentes de competición. *Motricidad*, 8, 161-175.
- Sánchez, F. (1984). *Bases para una Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sanz, D., Fuentes, J.P., Moreno M.P., Iglesias, D. y Del Villar, F. (2004). Influencia de un programa de supervisión reflexiva sobre la conducta verbal del entrenador de tenis en silla de ruedas de alta competición. *Motricidad*, 12, 107-129.
- Scheiff, A., Renard, J.P., Roelandt, E. y Swalus, P. (1987). Étude des paramètres de temps de la leçon. *Sport*, 30(117), 19-28.
- Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC [Publicación original en inglés en 1987]
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. . En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. (pp. 9-91). Barcelona: MEC/Ediciones Paidós.
- Sicilia, A. (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la Educación Física. Un viejo tema para un nuevo siglo*. Sevilla: Wanceulen.
- Sicilia, A. y Delgado, M. A. (2002). *Educación Física y Estilos de enseñanza. Análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar*. Barcelona: Inde.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: Inde. [Publicación original en inglés en 1991].
- Sierra, A., Delgado, M.A. y Medina, J. (2008). Valoración de la percepción docente referida al aprovechamiento e intensidad de la clase de Educación Física [Versión electrónica]. Consultado el 7 de diciembre de 2008 en www.efdeportes.com/efd124/percepcion-docente-de-la-clase-de-educacion-fisica.htm

- Silverman, S., Kulinna, P. y Crull, G. (1995). Skill-related task structures, explicitness, and accountability: Relationships with student achievement. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 32-40.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: the English used by teachers and pupils*. Londres: Oxford University Press.
- Smith, R., Smoll, F. y Curtis, B. (1979). Adiestramiento eficaz del entrenador. Una aproximación cognitivo-conductual para mejorar sus interacciones sociales con deportistas jóvenes. En J. Riera y J. Cruz (Eds.), *Psicología del deporte. Aplicaciones y perspectivas* (pp. 118-139). Barcelona: Martínez Roca.
- Solé, I. (1991). ¿Se puede enseñar lo que se ha de construir? *Cuadernos de pedagogía*, 188, 33-35.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata [Publicación original en inglés en 1981].
- Sun, H., Creemers, B. y de Jong, R. (2007). Contextual Factors and Effective School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 93-122.
- Tallir, I. B., Lenoir, M., Valcke, M. y Musch, E. (2007). Do alternative instructional approaches result in different game performance learning outcomes? Authentic assessment in varying game conditions. *International Journal of Sport Psychology*, 38(3), 23-32.
- Teddlie, C., Creemers, B., Kyriakides, L., Muijs, D. y Yu, F. (2006). The International System for Teacher Observation and Feedback: Evolution of an international study of teacher effectiveness constructs. *Educational Research and Evaluation*, 12(6), 561-582.
- Tinning, R. (1992). *Educación física: la escuela y sus profesores*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Tinning, R. y Siedentop, D. (1985). The characteristics of tasks and accountability in student teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 286-299.
- Tójar, J. C. (1999). Observación y evaluación de procesos de interacción en el aula. En T. Anguera Arcilaga (Ed.), *Observación en la escuela: aplicaciones* (pp.101-130). Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Torre, E. (2002). La comunicación educativa. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 3, 37-43.

- Torres, J. (2000). La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el deporte en edad escolar. En *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (pp.111-159). Dos Hermanas. Sevilla: Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas. Patronato Municipal de Deportes
- Tousignant, M. y Siedentop, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), 47-57.
- Townsend, T. (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* Dondrecht: Springer.
- Van Velzen, W. G. (1985). School improvement policy. En W.G. Van Velzen, M.B. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer, y D. Robin (Eds.) *Making School Improvement Work: a Conceptual Guide to Practice* (pp. 223-264). Leuven: ACCO.
- Vancouver, J. B. y Tischner, E. C. (2004). The effect of feedback sing on task performance depends on self-concept discrepancies. *Journal of Applied Psychology*, 89(6), 1092-1098.
- Vázquez, B., Fernández E. y Ferro, S. (2000). *Educación Física y género: modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid: Gymnos.
- Velázquez, R., Hernández, J.L., Garoz, I., López, C., López, Á., Maldonado, A., Martínez, M^a.E., Villagra, A. y Castejón, F.J. (2005). Discurso docente, actividades de aprendizaje deportivo y calidad de la enseñanza (un estudio en la Comunidad de Madrid). En F. Ruiz, R.J. Carrillo, A. Alós, F. Rueda y A.B. Lucena (Eds.), *Actas del VI Congreso Internacional Educación Física y Deporte escolar* (pp. 64-72). Córdoba: Gymnos.
- Velázquez, R., Hernández, J.L., Garoz, I., López, C., López, Á., Maldonado, A., Martínez, M.E., Villagra, A. y Castejón, F.J. (2007). Calidad de enseñanza en Educación Física y Deportiva y discurso docente: el caso de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 344, 447-467.
- Velázquez, R. y López, A. (2010). El proceso de comunicación docente-discente en educación física. En J.L. Hernández y R. Velázquez (Eds.), *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza* (pp. 37-67). Barcelona: Graó.
- Velasco, A. (2007). Un sistema para el análisis de la interacción en el aula [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(3), 1-12.
- Vernetta, M., Delgado, M.A. y López, J. (1996). Aprendizaje en gimnasia artística. Un estudio experimental con niños que analiza ciertas variables del proceso. *Revista Motricidad*, 2, 93-112.

- Vernetta, M. y López, J. (1998). Análisis de diferentes categorías del feedback en dos formas organizativas del medio gimnástico. *Motricidad*, 4, 113-129.
- Viciano, J. (1999). Proceso de entrenamiento de grupos de codificadores específicos ante un sistema múltiple de categorías de análisis del discurso en un grupo de trabajo de docentes en Educación Física. *Revista Motricidad* 5, 53-67.
- Viciano, J., Delgado, M.A. y Del Villar, F. (1997). El análisis de los niveles de reflexión en el discurso. Su aplicación desde la perspectiva del formador de formadores al campo de la Educación Física y al entrenamiento deportivo *Revista Motricidad*, 3, 151-175.
- Viciano, J., Cervelló, E., Ramírez, J., San Matías, J. y Requena, B. (2003). Influencia del *feedback* positivo y negativo en alumnos de Secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la EF y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *Revista Motricidad*, 10, 99-116.
- Viciano, J. y Sánchez, D. (2002). Procedimiento de inducción y aportación de un sistema múltiple de categorías para el análisis del discurso de entrenadores de deportes colectivos [Versión electrónica]. *www.efdeportes.com*, 53. Consultado el 22 de julio de 2006.
- Villar, L. M. y Alegre, O. M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw-Hill.
- Wittrock, M. C. (ed.) (1989). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós/MEC [Publicación original en inglés en 1983].
- Wolters, C. A. (2010). *Self-Regulated Learning and the 21st Century Competencies*. [Versión electrónica]. Consultado el 11 de abril de 2011 en http://www7.nationalacademies.org/DBASSE/Wolters_Self_Regulated_Learning_Paper.pdf.
- Yagüe, J. M. (1998). *El trabajo colaborativo como estrategia de formación permanente del entrenador de fútbol*. Tesis doctoral inédita. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Zeichner, K. M. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, 277, 95-123.

Anexos

ANEXOS DEL DOCUMENTO DE TESIS

Anexo 1. Transcripciones y análisis del discurso de los docentes participantes en la investigación.....	323
Anexo 2. La encuesta a través del cuestionario. Cuestionario del profesorado. Cuestionario del alumnado.....	592
Anexo 3. Análisis de frecuencia y de cronometraje: datos individuales y colectivos. Fases de la sesión. Fases de la tarea.....	600
Anexo 4. Prueba T y ANOVA de los resultados del cuestionario del profesorado y del alumnado.....	614
Anexo 5. Tablas de frecuencia y duración de las categorías utilizadas en el discurso por los docentes de E. Primaria y E. Secundaria.....	666

Anexo 1

Transcripciones y análisis del discurso de los docentes participantes en la investigación

*** OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE ***

Código: Grabación 1

Tipo de contenido: BALONCESTO

Nº de sesión en unidad didáctica: 4º

Duración de la sesión: 55'38"

	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
DSLLO DE LA SESIÓN 1ª TAREA	0:00:00	0:00:19	0:00:19	Yara. Pero bueno... No, ya os quedáis aquí. Vamos a ver, venimos, mientras vienen vuestros compañeros. ¿El qué es esto?, esto es que me están grabando la voz. Venga.	Todo el grupo	Irrelevante	Es el comienzo de la clase y comienza a dirigirse al grupo	
	0:00:20	0:00:38	0:00:18	Vamos a empezar jugando a Bulldog y mientras vienen vuestras compañeras, pues venga un voluntario	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación de la tarea 1	Presentación
	0:00:39	0:00:40	0:00:01	Daniel	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:00:42	0:00:43	0:00:01	Dejamos el boli ahí.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:00:47	0:01:04	0:00:17	Oye. No, no, no, Abdul, Abdul, ven aquí. No, ¿como es que no has hecho nada? ¿Que no has dicho nada? No ¿eh?, ya no más. Ya no más. Venga.	Individual	Censura		Presentación
	0:01:06	0:01:08	0:00:02	Dejadlo, dejadlo, dejadlo.	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:01:12	0:01:13	0:00:01	Al Bulldog	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:01:25	0:01:26	0:00:01	Lligael, venga.	Individual	Motivación-empuje	Conducción de la tarea 1	Conducción
	0:01:35	0:01:39	0:00:04	¿Pero me ayudas o no me ayudas? Yo encima que vengo a ayudarte.	Individual	Irrelevante	Se dirige a un alumno para llevar los balones	
	0:02:07	0:02:09	0:00:02	Lliga, Lliga.	Individual	Organización de la tarea	Se dirige al alumno que la liga	Conducción
	0:02:59	0:03:06	0:00:07	Falta Carlos. Falta Carlos, Lligael. Faltaba Carlos, no me paro.	Individual	Reglamentario		Conducción
	0:03:08	0:03:09	0:00:01	Buldog.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:03:23	0:03:25	0:00:02	A partir de ahora no se puede retroceder.	Todo el grupo	Variación de la tarea		Conducción
	0:03:27	0:03:31	0:00:04	Uno, dos, tres	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
	0:03:43	0:03:44	0:00:01	Venga al centro.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:03:48	0:03:49	0:00:01	Javier al centro.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:04:04	0:04:05	0:00:01	Kenia.	Individual	Reglamentario		Conducción
	0:04:30	0:04:31	0:00:01	Si puede pasar.	Individual	Reglamentario		Conducción

	0:04:31	0:04:33	0:00:02	No vale retroceder, Carlos.	Individual	Reglamentario		Conducción
	0:04:34	0:04:38	0:00:04	Y si que puede pasar. Si puede pasar.	Individual	Reglamentario		Conducción
	0:04:47	0:04:48	0:00:01	Ja, ja, ja		Irrelevante		
	0:04:53	0:04:56	0:00:03	Venga, faltan Abdul y Karen.	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
	0:04:58	0:05:01	0:00:03	Daniel, Daniel. ¿Dónde está Daniel? Ah, bueno.	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
	0:05:01	0:05:03	0:00:02	Na, Abdul. Abdul y Karen.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
	0:05:05	0:05:06	0:00:01	Buldog.	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
	0:05:12	0:05:16	0:00:04	Karen, uno, dos, tres.	Individual	Reglamentario		Conducción
	0:05:17	0:05:18	0:00:01	Vale, venimos.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
2ª TAREA	0:05:25	0:05:26	0:00:01	No.	Individual	Censura	Se dirige a un alumno que le pide seguir jugando	Conducción
	0:05:34	0:05:40	0:00:06	Vale, os recuerdo que estamos viendo el baloncesto. ¿Cual era el objetivo del baloncesto?	Todo el grupo	Objetivo de la tarea	Presentación de la tarea 2	Presentación
	0:05:41	0:05:44	0:00:03	Meter canasta. Pero para meter canasta, ¿qué es lo que tengo que hacer antes?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	La profesora pregunta sobre contenidos ya dados y confirma las respuestas que va dando el alumnado	Presentación
	0:05:46	0:05:50	0:00:04	No. Si yo... Tenemos que avanzar, al objetivo.	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Presentación
	0:05:51	0:05:54	0:00:03	¿Cuáles dijimos que eran dos formas que podíamos avanzar hacia el objetivo?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:05:55	0:05:56	0:00:01	Pasando. Y botando.	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Presentación
	0:05:57	0:06:01	0:00:04	El pase, además para avanzar hacia el objetivo, ¿para qué otra cosa nos podía valer?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:06:11	0:06:16	0:00:05	Vamos a ver, el pase, además para avanzar a canasta, también me vale para otra cosa. ¿Qué pasa si viene...?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:06:17	0:06:19	0:00:02	Nooo, para meter canasta...no	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Presentación
	0:06:20	0:06:23	0:00:03	Para que no me quiten el balón, para que no me quiten el balón, ¿vale?	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:06:24	0:06:25	0:00:01	¿De acuerdo?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:06:25	0:06:27	0:00:02	Bien. Entonces el pase...	Todo el grupo	Funcionalidad de la tarea		Presentación
	0:06:29	0:06:30	0:00:01	Abdul.	Individual	Censura		Presentación
	0:06:30	0:06:42	0:00:12	El pase hemos dicho que nos servía, bien para avanzar hacia canasta, era una de las formas que teníamos para avanzar a canasta y era una de las formas que teníamos de que no me quiten el balón. ¿Vale? De mantener la iniciativa,...	Todo el grupo	Funcionalidad de la tarea		Presentación
	0:06:42	0:06:52	0:00:10	porque si me quitan el balón, ¿que pasa? Que el otro equipo puede encestar. ¿Y qué pasaría yo si me quitan el balón? ¿Qué paso a? El equipo pasaría ¿a?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:06:53	0:06:54	0:00:01	A defender.	Todo el	Evaluación de la		Presentación

0:06:54	0:07:09	0:00:15	Bien, vamos a. Hoy vamos a practicar el pase, fundamentalmente. Entonces. Otra cosa que os recuerdo, estamos practicando, ahora. Estamos practicando, de tal forma que unos de los compañeros...	grupo	tarea	Presentación
0:07:10	0:07:11	0:00:01	Jesús, estoy yo aquí, ¿eh?	Individual	Censura	Presentación
0:07:12	0:07:15	0:00:03	Que uno de los compañeros observa y corrige.	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación
0:07:15	0:07:23	0:00:08	Si no observamos y corregimos, no aprendemos. Si no co... Si yo no le digo a Vanesa lo que está haciendo mal, ella no se da cuenta y no lo corrige.	Todo el grupo	Funcionalidad de la tarea	Presentación
0:07:24	0:07:35	0:00:11	Entonces es muy importante que el que yo le diga, tienes que observar y tienes que corregir, observa, observe y corrija. Y lo haga bien. No lo haga, eh tú, que muevas la pelota, que te ha dicho... Eso no, ¿eh? ¿Vale?	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación
0:07:37	0:07:38	0:00:01	Oye.	Todo el grupo	Censura	Presentación
0:07:40	0:07:51	0:00:11	Bien, vamos a practicar el pase. Lo primero que vamos a hacer es que nos vamos a colocar... Nos vamos a colocar en equipos de...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación
0:07:51	0:07:55	0:00:04	Bueno una cosa, para que un pase este bien dado, ¿cuando considero yo que un pase este bien dado?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	Presentación
0:07:56	0:08:04	0:00:08	¿Cuándo el compañero? ¿Cuándo tú la tienes? ¿Cuándo con?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	Presentación
0:08:05	0:08:08	0:00:03	No, no, no, vamos a ver. Para... A la hora de pasar.	Todo el grupo	Evaluación de la tarea	Presentación
0:08:08	0:08:09	0:00:01	Escuchamos, Jesús.	Individual	Censura	Presentación
0:08:09	0:08:16	0:00:07	A la hora de pasar, si yo le paso a Lligael. ¿Cuándo? ¿Como decís vosotros que yo le he pasado bien? ¿Cuándo digo yo, que yo le he pasado bien a Lligael?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	Presentación
0:08:17	0:08:21	0:00:04	Cuando le llega a él la pelota, no le llega a otro. Cuando le llega a él.	Todo el grupo	Evaluación de la tarea	Presentación
0:08:22	0:08:27	0:00:05	¿Y cuando le llega a él cómo? ¿Cuándo le llega a el que le cuesta muchísimo cogerla? ¿O que la coge con facilidad?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	Presentación
0:08:28	0:08:29	0:00:01	Cuando la coge con facilidad.	Todo el grupo	Evaluación de la tarea	Presentación
0:08:29	0:08:35	0:00:06	Entonces, si yo le tiro muy fuerte a Lligael, desde esta distancia. ¿Le habré pasado bien o le habré pasado mal?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	Presentación
0:08:35	0:08:36	0:00:01	Mal,	Todo el grupo	Evaluación de la tarea	Presentación
0:08:36	0:08:37	0:00:01	¿Y si le tiro muy flojito que no le llega?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	Presentación
0:08:37	0:08:38	0:00:01	Mal, también.	Todo el grupo	Evaluación de la tarea	Presentación
0:08:39	0:08:44	0:00:05	Pues tengo que tirarle con la suficiente fuerza para que le pase... Para que le llegue bien la pelota.	Todo el grupo	Técnico-táctico	Presentación
0:08:45	0:08:49	0:00:04	Vamos a colocarnos, tres personas. Por ejemplo ellos tres.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación
0:08:51	0:08:53	0:00:02	Es un ejemplo. Ósea, que no te pongas así.	Individual	Censura	Presentación
0:08:55	0:08:58	0:00:03	Ellos tres y uno en el centro.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación
0:08:58	0:09:08	0:00:10	Se trata de pasarse la pelota entre ellos tres y que, intentando que el del centro no la coja, ¿vale? Y luego va a ver un, otra persona que va a estar fuera.	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación

0:09:12	0:09:19	0:00:07	Vamos a ver ellos tres, colocarlos. Así	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:09:23	0:09:25	0:00:02	Oscar. Centro.	Individual	Organización de la tarea		Presentación
0:09:26	0:09:39	0:00:13	Ellos tres se tienen que pasar la pelota sin que Oscar la coja. ¿Vale? Es un mareo. Y luego está la otra persona fuera, en este caso por ejemplo Carlos, que estarás mirando a ver si los pases están bien o están mal hechos.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:09:39	0:09:43	0:00:04	Si yo por ejemplo le cojo a Yara y le hago así en la cara ¿Qué me tendrá que decir Carlos?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:09:43	0:09:48	0:00:05	Que está mal. ¿Por qué? Porque le he tirado muy fuerte. ¿Vale?	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Presentación
0:09:49	0:09:52	0:00:03	Os dejo pasar como queráis. ¿De acuerdo?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:09:54	0:09:58	0:00:04	Cinco. ¿Vale? Venga, ¿os habéis enterado?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:10:03	0:10:04	0:00:01	Tú te pones por Oscar, ¿vale?	Individual	Organización de la tarea		Presentación
0:10:04	0:10:07	0:00:03	El que la pierda se coloca en el lugar del que la ha cogido.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:10:08	0:10:09	0:00:01	¿Vale? Equipos de cinco.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 2	Conducción
0:10:11	0:10:12	0:00:01	Eh, eh, eh, eh, eh.	Individual	Censura		Conducción
0:10:23	0:10:24	0:00:01	¿Quién es tu equipo?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:10:36	0:10:38	0:00:02	A ver, trae, trae, trae, trae	Individual	Censura		Conducción
0:10:44	0:10:46	0:00:02	Uno, dos, tres, cuatro.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:10:48	0:10:54	0:00:06	No, pues os ponéis vosotras cuatro, pasáis dos y una, eh... ósea, y tú observas.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:10:55	0:10:56	0:00:01	Vosotros dos.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:11:03	0:11:04	0:00:01	Oscar, ven aquí.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:11:07	0:11:19	0:00:12	Os pasáis dos, uno defiende y otro observa. ¿Vale?, Oscar observa. Os pasáis dos, tú defiendes y Oscar observa. Cuando... tú les quites la pelota... Os podéis mover como queráis.	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Conducción
0:11:11	0:11:28	0:00:17	Cuando tú les quites la pelota, tu pasas a... a colocarte por ellos, uno de ellos. No perdón, tu pasa a observar, el pasa a defender y tú te colocas a, a, a atacar, ¿vale? ¿Me habéis entendido?	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:11:30	0:11:31	0:00:01	Oscar tu observas.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:11:34	0:11:53	0:00:19	A ver, chicos. Falta uno, entonces, dos personas. Vosotros dos os pasáis la pelota. Ligael defiende, es decir, intenta que la pelota no se le..., no conseguir el pase. Y tu observas que el pase este bien hecho	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:11:54	0:12:01	0:00:07	Si tú les quitas la pelota, tu pasas a observar, el que le han quitado la pelota pasa a defender y Abdul pasa a colocarse a pasar.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:12:01	0:12:02	0:00:01	¿De acuerdo?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción

0:12:06	0:12:09	0:00:03	Os podéis mover como queráis, el único que no se puede mover	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:12:09	0:12:14	0:00:05	Un momentito, ¿quien observa? Alto, alto, alto. ¿Quién observa? ¿Quién observa?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:12:15	0:12:16	0:00:01	Karen, te ha tocado.	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:12:18	0:12:27	0:00:09	Vamos a ver, vosotras dos os podéis mover como queráis. La única que no se puede mover es la que tiene la pelota. ¿Vale? ¿De acuerdo? Tú tienes que intentar quitársela,	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:12:28	0:12:37	0:00:09	si tú se la quitas a una de ellas, tu pasas a observar. Si te la ha quitado a ti, tu pasas a defender y ella pasa a colocarse al pase, ¿vale?	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:12:37	0:12:40	0:00:03	Hacer pases. Pasaros como queráis.	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:12:46	0:12:47	0:00:01	Vale, esperar.	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:12:48	0:12:50	0:00:02	Edid, ¿tu crees que así vas a quitarles la pelota?	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:12:53	0:12:55	0:00:02	No, ¿verdad? Venga	Individual	Censura	Conducción
0:12:58	0:12:59	0:00:01	Vale, ¿quién se coloca en el medio?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:13:01	0:13:02	0:00:01	Vale. No, no, no, no.	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:13:04	0:13:05	0:00:01	Tú pasas a observar.	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:13:14	0:13:15	0:00:01	Si.	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:13:15	0:13:17	0:00:02	En cuanto os quiten la pelota.	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:13:21	0:13:23	0:00:02	Os podéis pasar como queráis, ¿eh?	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:13:29	0:13:31	0:00:02	Daisy, ¿tu crees que así quitas la pelota alguien?	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:13:32	0:13:35	0:00:03	Daisy, ¿tu qué crees que tienes que hacer para quitarles la pelota?	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:13:37	0:13:38	0:00:01	¿Ponerte aquí sola?	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:13:41	0:13:42	0:00:01	Saltar para coger la pelota,	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción
0:13:42	0:13:43	0:00:01	¿qué más?	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:13:47	0:13:48	0:00:01	Moverte,	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción
0:13:48	0:13:49	0:00:01	¿qué más?	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:13:52	0:13:53	0:00:01	Venga	Individual	Motivación-empuje	Conducción

	0:14:08	0:14:12	0:00:04	Oye Laura. Ah. ¿Tú crees que así les quitas la pelota?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:14:13	0:14:18	0:00:05	Ves a por ella. Ves a por ella. Ves a por ella	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:14:26	0:14:28	0:00:02	No hay que. No se puede botar, ¿eh?	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
	0:14:32	0:14:38	0:00:06	Tenéis cinco... cinco segundos para pasar la pelota. Cambiar, cambiar, cambiar. Id cambiando.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
	0:14:40	0:14:41	0:00:01	¿Habéis cambiado?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:14:41	0:14:43	0:00:02	No se puede botar, no se puede botar.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
	0:14:43	0:14:44	0:00:01	No.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
	0:14:46	0:14:49	0:00:03	A ver, Daniel, no se puede botar.	Individual	Reglamentario		Conducción
	0:14:49	0:14:50	0:00:01	Un minutito.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:14:52	0:14:58	0:00:06	Tú no te puedes mover con la pelota. ¿Vale? Tú con la pelota quieto. ¿De acuerdo? El único que se puede mover es el.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:15:08	0:15:18	0:00:10	Vale, vale, vale. Te la ha dado, si te da la pelota te cambias. Tú pasa a observar. No perdón, tu pasa a observar y Jeferson pasa a...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:15:20	0:15:21	0:00:01	Vale, venimos.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:15:36	0:15:57	0:00:21	Balón a los pies.Vale, ¿eh? Alguien me podría decir, o bueno los observadores les han, han, ¿vosotros creéis que han hecho bien su labor? ¿Os han estado comentando si pasabais bien o mal? ¿Sí? ¿Seguro? Vale	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	Evaluación de la tarea 2	Evaluación
3ª TAREA	0:15:57	0:15:59	0:00:02	Ahora vamos a hacerlo un poquito más complejo.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 3	Presentación
	0:16:00	0:16:04	0:00:04	De los pases que habéis hecho, ¿quién me comenta algún tipo de pase que vosotros conozcáis y que hayáis hecho?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:16:05	0:16:07	0:00:02	¿Tú has pasado así? Que bote en el suelo, y ¿cómo lo haces?	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:16:10	0:16:16	0:00:06	A ver, pásaselo a Kenia	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:16:17	0:16:23	0:00:06	Que ha dado un bote en el suelo, bien. Hay alguna, ¿conocéis este pase de alguna otra forma? A ver.	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:16:30	0:16:33	0:00:03	¿Sería un buen pase el que ha hecho Car, Jesús?	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:16:36	0:16:53	0:00:17	Jesús, ¿Qué pasa? ¿Por qué has tirado tan fuerte? ¿Pa hacer la gracia? ¿Eh? ¿Qué pasa si me hubiese roto las gafas? ¿O me hubieses dado en la nariz? Por ejemplo.	Individual	Censura		Presentación
	0:16:54	0:17:03	0:00:09	No, pagar dinero no, vamos cómo no me pagues la operación de la nariz. A ver, Jesús, estamos hablando del pase que da un bote en el suelo. Y ya me has roto las gafas, efectivamente.	Individual	Censura		Presentación
	0:17:09	0:17:17	0:00:08	A ver, Jesús, estamos hablando de que de un bote en el suelo y tú no me habías dicho ese. Tú has dicho... eso es. ¿Cómo se llama este pase?	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:17:19	0:17:20	0:00:01	¿Alguien sabe cómo se llama?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación

0:17:21	0:17:24	0:00:03	No, se llama pase picado, pase picado.	Todo el grupo	Técnico-táctico	Presentación
0:17:25	0:17:26	0:00:01	¿Cómo lo ha hecho Jesús?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	Presentación
0:17:28	0:17:29	0:00:01	¿Cómo es así?	Individual	Pregunta sobre tarea	Presentación
0:17:30	0:17:35	0:00:05	Con las dos manos. Cogemos el balón con las dos manos ¿y qué hacemos con el balón?	Individual	Pregunta sobre tarea	Presentación
0:17:40	0:17:46	0:00:06	¿A que estamos? ¿Estamos a la gracia que ha hecho Jesús? ¿O estamos a los bichos? ¿A que estamos?	Todo el grupo	Censura	Presentación
0:17:50	0:18:03	0:00:13	Tú estás a lo tonto, tú me parece que dentro de poco te vas a sentar. Me da igual que te vea la cámara o te vea el espíritu santo. En las explicaciones prestamos atención a las explicaciones.	Individual	Censura	Presentación
0:18:08	0:18:15	0:00:07	Lo digo yo. Cogemos el balón con las dos manos o bien como ha dicho, también vale con una mano, ¿vale? Y lo sacamos.	Todo el grupo	Demostración de la tarea	Presentación
0:18:18	0:18:19	0:00:01	Kamel, dame, dame.	Individual	Organización de la tarea	Presentación
0:18:19	0:18:35	0:00:16	Lo sacamos, el balón con las dos manos o con una del pecho, ¿vale? Que de un bote y tiene que intentar llegar al pecho del compañero, ¿de acuerdo? Lo impulso con los brazos desde mi pecho, que de un bote y llegue al pecho del compañero.	Todo el grupo	Demostración de la tarea	Presentación
0:18:36	0:18:39	0:00:03	Vamos a hacer el mismo ejercicio, pero ahora los pases tienen que ser picados.	Todo el grupo	Variación de la tarea	Presentación
0:18:40	0:18:45	0:00:05	Una cosita, yo no os he dicho que el que, por ejemplo, si yo me he. ... Abdul, ponte en medio.	Individual	Organización de la tarea	Presentación
0:18:46	0:18:51	0:00:05	Picado es el tipo de pase. Ese que estamos haciendo, ¿vale?	Todo el grupo	Técnico-táctico	Presentación
0:18:51	0:18:59	0:00:08	Si Abdul defiende y nos tenemos que pasar, yo no he dicho que el que tiene el balón, no se tiene que mover. Pero yo no he dicho que yo no me pueda mover.	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación
0:19:00	0:19:02	0:00:02	¿Vosotros creéis que así me puede pasar Jesús?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	Presentación
0:19:03	0:19:04	0:00:01	No, ¿qué tendría que hacer yo?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	Presentación
0:19:05	0:19:06	0:00:01	¿Pero hemos dicho que este pase vale?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	Presentación
0:19:08	0:19:10	0:00:02	No vale. Ese pase no vale.	Todo el grupo	Reglamentario	Presentación
0:19:12	0:19:15	0:00:03	¿Qué tendría que hacer yo, para que Jesús me pueda pasar?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	Presentación
0:19:17	0:19:18	0:00:01	Moverme,	Todo el grupo	Evaluación de la tarea	Presentación
0:19:18	0:19:19	0:00:01	¿hacia dónde me movería?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	Presentación
0:19:19	0:19:20	0:00:01	Hacia la izquierda o hacia la derecha.	Todo el grupo	Evaluación de la tarea	Presentación
0:19:20	0:19:23	0:00:03	A un sitio donde Jesús me pueda pasar.	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones	Presentación
0:19:24	0:19:35	0:00:11	Yo ahora no me puedo mover, ¿pero ahora Jesús? ¿Vale? Y nos podemos mover, ¿vale? ¿De acuerdo? Venga	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de	Presentación

					la tarea		
0:19:36	0:19:38	0:00:02	Uno observa, que el pase se realice bien.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 3	Conducción
0:19:46	0:19:47	0:00:01	Venga chicas	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:19:48	0:19:55	0:00:07	A ver, ¿quién observa?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:20:01	0:20:12	0:00:11	Venga. Vale, venga.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:20:17	0:20:20	0:00:03	Un momentito, un momentito, (schhhhh, schhhh, schhh) ¿Qué he dicho que tú te puedes mover?	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:20:21	0:20:22	0:00:01	¿He dicho que puedas botar?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:20:23	0:20:24	0:00:01	¿Si he dicho que puedes botar?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:20:25	0:20:26	0:00:01	Mira que me están grabando.	Individual	Irrelevante		
0:20:27	0:20:30	0:00:03	No, ¿verdad? Ni moverse, ni botar. Ah	Individual	Reglamentario		Conducción
0:20:31	0:20:32	0:00:01	Jesús, tú tienes que estar atento.	Individual	Censura	Se dirige al observador	Conducción
0:20:33	0:20:37	0:00:04	No pueden. No. No pueden ni moverse ni botar.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:21:01	0:21:05	0:00:04	Si tú te la, pues tú te pones. En el medio.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:21:07	0:21:11	0:00:04	Y Daisy pasa a observar y Karen pasa a pasar.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:21:13	0:21:15	0:00:02	Venga, tu a pasar la pelota, venga.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:21:18	0:21:21	0:00:03	Vale, un minutito, ¿tu que tendrías que decirle a ella?	Individual	Pregunta sobre tarea	Reflexiona con el observador sobre lo que tendría que haber hecho	Conducción
0:21:22	0:21:23	0:00:01	Que tire así,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:21:23	0:21:24	0:00:01	¿de dónde ha tirado ella?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:21:27	0:21:28	0:00:01	De abajo.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:21:28	0:21:29	0:00:01	¿Cómo? ¿Dónde tenía ella la pelota?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:21:30	0:21:33	0:00:03	Aquí arriba, la tenía aquí y ha hecho así. ¿De dónde hemos dicho que tiene que tirar?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:21:34	0:21:39	0:00:05	De aquí. Y entonces, se lo tienes que decir, ¿no? Pues si no, no se entera. Pues venga, venga.	Individual	Censura		Conducción
0:21:40	0:21:41	0:00:01	Claro.	Individual	Irrelevante		
0:21:43	0:21:46	0:00:03	Desde el pecho. Venga.	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:21:48	0:21:50	0:00:02	¿Tú crees que así quitas la pelota? Vanesa.	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:21:51	0:21:52	0:00:01	No, pues ¿que tienes que hacer?	Individual	Pregunta sobre		Conducción

					tarea		
0:22:01	0:22:07	0:00:06	A ver, Vanesa, tú tienes que quitarle la pelota, por todos los medios. Si no, no vas a pasar nunca a jugar.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:22:07	0:22:09	0:00:02	Pues venga. ¿Qué tienes que hacer?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:22:10	0:22:12	0:00:02	Un minuto. ¿Tu qué? ¿Se puede mover Kenia?	Individual	Pregunta sobre tarea	Se dirige al observador u observadora	Conducción
0:22:13	0:22:14	0:00:01	No, entonces, se lo tendrás que decir.	Individual	Censura		Conducción
0:22:16	0:22:18	0:00:02	Pues dile Kenia, no te puedes mover con la pelota.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:22:21	0:22:22	0:00:01	Kenia	Individual	Censura		Conducción
0:22:33	0:22:35	0:00:02	Vale. A partir de ahora el defensor.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:22:36	0:22:37	0:00:01	Venir.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:22:40	0:22:52	0:00:12	No. El defensor. Si ella tiene el balón, el defensor se va a poner así delante, pero ni la puede tocar, ni se, ni la puede to, ¿eh? ¿Vale? No la puede tocar, solo puede quitar el pase cuando la haya pasado, pero no puede tocarla.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:22:53	0:22:56	0:00:03	Pero te tienes que ir a por ella, como una loca. Venga a por ella.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:23:11	0:23:12	0:00:01	¿Qué no qué?	Individual	Censura		Conducción
0:23:14	0:23:17	0:00:03	Vale. ¿Qué ha pasado? ¿Qué tipo de pase ha hecho?	Individual	Pregunta sobre tarea	Se dirige al observador u observadora	Conducción
0:23:18	0:23:20	0:00:02	Ah sí, ¿ha dado un bote?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:23:21	0:23:23	0:00:02	No, ¿entonces ese pase lo podemos hacer?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:23:23	0:23:29	0:00:06	No, ¿ha hecho bien Kenia? Mirala, ¿lo ha hecho bien?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:23:31	0:23:34	0:00:03	Pues es que tienes que mirar y tienes que corregir, Daisy.	Individual	Censura		Conducción
0:23:37	0:23:39	0:00:02	Si, si, si. Si se puede.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:23:42	0:23:52	0:00:10	A ver, venimos, venimos. Venimos. Eeeh	Todo el grupo	Organización de la tarea	Evaluación de la tarea 3	Evaluación
0:23:53	0:23:57	0:00:04	Yara, ella puede ir sola. Puede ir solo, ven.	Individual	Censura		Evaluación
0:24:05	0:24:10	0:00:05	Uno, dos, tres, cuatro...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Evaluación
0:24:13	0:24:22	0:00:09	A ver, ¿vosotros creéis? Vente para acá. A ver, Abdul juega con Jesús y yo defiendi, ¿vale?	Todo el grupo	Organización de la tarea	Reflexiona sobre la tarea con el grupo, intentando buscar con ellos la solución más adecuada para resolver la situación que han estado trabajando.	Evaluación
0:24:31	0:24:33	0:00:02	Bueno, ¿ese era el tipo de pase que podía hacer?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Evaluación
0:24:34	0:24:37	0:00:03	No. ¿Vosotros creéis que yo le podía alguna vez con mi actitud quitarle la pelota?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Evaluación
0:24:39	0:24:40	0:00:01	No. ¿Qué tendré que hacer?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Evaluación
0:24:40	0:24:41	0:00:01	Moverme,	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Evaluación

	0:24:41	0:24:42	0:00:01	¿Y hacia dónde?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Evaluación
	0:24:42	0:24:46	0:00:04	Pues tendré que ir a por la pelota y ponerme en medio.	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Evaluación
	0:24:47	0:24:56	0:00:09	Una cosita, lo que no puedo hacer. Trae, trae. Lo que no puedo hacer es ponerme así, tan cerca. Que no le deje pasar, ni quitarle la pelota de las manos.	Todo el grupo	Indicación de errores		Evaluación
	0:24:57	0:24:59	0:00:02	Pero me voy hacia el que tiene la pelota, dejo más o menos esta distancia.	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Evaluación
	0:25:04	0:25:08	0:00:04	¿Vale? Y me pongo en medio. Si no jamás voy a poder quitarle la pelota.	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Evaluación
4º TAREA	0:25:09	0:25:27	0:00:18	Vamos a ponernos. Como veo que no funciona los, los de cuatro. Nos vamos a ponernos de, como estáis, como estabais vosotros. Tres y uno observando, ¿vale? Os, es decir, ju...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 4	Presentación
	0:25:28	0:25:34	0:00:06	Dos se pasan la pelota, uno se la intenta quitar y el otro observa. Cuatro, ¿vale?	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:25:35	0:25:37	0:00:02	Una cosita. A ver, ¿otro pase que no sea el picado?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:25:41	0:25:46	0:00:05	Por encima, ¿cómo es? Magdalena, ¿cómo es por encima?	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:25:46	0:25:55	0:00:09	Bien, cogiendo por encima de la cabeza nos lo pasamos, pero tenemos que intentar que el balón no caiga al suelo. Lo cogemos con dos manos.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:25:57	0:26:00	0:00:03	Abdul, siéntate un rato, la última vez que te lo digo.	Individual	Censura		Presentación
	0:26:02	0:26:07	0:00:05	Nos lo colocamos con dos manos por encima de la cabeza, ¿y a donde llega el pase?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:26:08	0:26:19	0:00:11	Arriba, llega arriba. No llega al pecho como el otro, sino que llega a arriba. Vale. Vamos a practicar los dos pases. Este y el picado.	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:26:20	0:26:29	0:00:09	Desde luego si yo hago esto, no estoy haciendo ni el uno ni el otro. Y ese no vale. Entonces habrá que decirlo y habrá que corregir. ¿Vale?	Todo el grupo	Errores más frecuentes		Presentación
	0:26:30	0:26:36	0:00:06	A ver, vosotras tres juntos. Vosotros cuatro.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:26:40	0:26:42	0:00:02	Bueno, pues como antes, porque no hay gente.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:26:49	0:26:50	0:00:01	Venga.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:26:55	0:26:58	0:00:03	Eso no es nada, venga. Venga.	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 4	Conducción
	0:26:59	0:27:01	0:00:02	A ver chicos, venga.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:27:05	0:27:10	0:00:05	¿Quién observa? Venga. ¿Quién la liga? Jeferson.	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:27:16	0:27:18	0:00:02	Podemos utilizar los dos tipos de pases.	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:27:22	0:27:25	0:00:03	Venga Jeferson a quitarles la pelota, ¿vale?	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:27:26	0:27:27	0:00:01	¿Ese tipo de pase lo hemos dicho?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción

0:27:29	0:27:31	0:00:02	No, como no lo hemos dicho, te pones.	Individual	Censura		Conducción
0:27:32	0:27:38	0:00:06	Jeferson pasas a observar y tú pasas a hacerlo. Tenéis solo tres segundos para pasar.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:27:40	0:28:02	0:00:22	No, cuenta más despacio. Uno... Vale. Tenéis solo tres segundos para pasar y si alguno no hace un pase diferente al que hemos mencionado, se pasa a ponerla.	Pequeño grupo	Variación de la tarea		Conducción
0:28:02	0:28:12	0:00:10	Solo tenéis tres segundos para pasar. Di uno, dos. Uno, dos. Uno, dos. Uno.	Pequeño grupo	Variación de la tarea		Conducción
0:28:13	0:28:16	0:00:03	Laura. Venga Laura. Cuéntales.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:28:17	0:28:19	0:00:02	Vale, te pones.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:28:29	0:28:32	0:00:03	Chicos, solo tenéis tres segundos para pasar.	Pequeño grupo	Variación de la tarea		Conducción
0:28:33	0:28:37	0:00:04	Un minuto. Ven, ven aquí. Ven aquí. Ven, ven, ven, ven	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:28:42	0:28:46	0:00:04	¿Tú crees que ha pasado bien? ¿Eh? ¿Ha pasado como hemos dicho?	Individual	Pregunta sobre tarea	Se dirige al observador u observadora	Conducción
0:28:48	0:28:51	0:00:03	¿Ha hecho el pase por encima de la cabeza o el pase picado?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:28:52	0:28:54	0:00:02	¿Sí? ¿Ha hecho el de por encima de la cabeza?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:28:55	0:28:59	0:00:04	Yo le he visto hacer esto. ¿Ese es el de por encima de la cabeza?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:28:59	0:29:00	0:00:01	No,	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:29:00	0:29:01	0:00:01	entonces ¿tu que tenias que hacer?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:29:03	0:29:16	0:00:13	Si él hace, si él hace. Si él hace un pase incorrecto, sino, si pasa de una forma totalmente diferente a la que hemos dicho. Pasa a ponerla. Vaya. ¿Vale?	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:29:18	0:29:19	0:00:01	Venga.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:29:20	0:29:38	0:00:18	Solo tenéis tres segundos. Uno, dos. Uno, dos. Uno, dos, Uno, dos, tres. Vale te pones. Tú pasas a observar.	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:29:41	0:29:43	0:00:02	Poneros más cerca	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:29:49	0:29:53	0:00:04	Vale, espera. No podéis saliros de este cuadrado.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:29:57	0:30:02	0:00:05	Ponte aquí, de este, de este, de este. ¿Ves este cuadrado?	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:30:04	0:30:06	0:00:02	¿Veis este cuadrado? Pues no podéis saliros del cuadrado.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:30:07	0:30:08	0:00:01	Venga va.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:30:08	0:30:17	0:00:09	No, no, no, no. La línea amarilla. No, no, no, no. La línea roja, ósea la línea negra. Tres segundos.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:30:21	0:30:28	0:00:07	Chicas, solo tenéis tres segundos para pasar. Si hace mal el pase, no lo hace como lo hemos dicho o si pasa más de tres segundos se pone.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción

0:30:34	0:30:37	0:00:03	Vale, te pones. Pasas a observar.	Individual	Organización de la tarea	Se dirige al observador u observadora	Conducción
0:31:02	0:31:25	0:00:23	Vale, espera. Para. Mira, ¿veis este cuadrado, así grande...? Este. Este cuadrado, no os podéis salir de el. Todo el mundo dentro. Si se sale, ah, perdéis.	Pequeño grupo	Variación de la tarea		Conducción
0:31:27	0:31:28	0:00:01	Tres segundos.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:31:29	0:31:32	0:00:03	Alto ¿Ese es el pase que hemos dicho que hay que hacer?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:31:33	0:31:34	0:00:01	No ¿Cómo lo ha hecho? No ¿Cómo lo ha hecho?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:31:34	0:31:37	0:00:03	Lo ha hecho desde aquí para arriba. Y nosotros hemos dicho de aquí,	Pequeño grupo	Indicación de errores		Conducción
0:31:37	0:31:40	0:00:03	como lo ha hecho mal te pones.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:31:42	0:31:43	0:00:01	Y tú tenías que corregir.	Individual	Censura		Conducción
0:31:48	0:31:53	0:00:05	Vale, ¿qué le tienes que decir? ¿Cómo la tiene que tirar?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:31:56	0:31:59	0:00:03	Vale. La próxima vez te pones, ¿eh? Venga va.	Individual	Censura		Conducción
0:32:00	0:32:03	0:00:03	Vale, ¿ese es el pase que teníamos que hacer?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:32:04	0:32:09	0:00:05	No, al centro.... Claro, hay que estar atenta.	Individual	Censura		Conducción
0:32:11	0:32:16	0:00:05	Vale, vosotras os podéis mover, os he dicho que no podéis salir del recuadro, pero os podéis mover como queráis.	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:32:21	0:32:22	0:00:01	Tu pasa, venga.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:32:39	0:32:51	0:00:12	A ver, chicas, chicas, chicas. Schhh, schhh. Poneos aquí. ¿Veis ese cuadrado negro? Rectángulo. Vale, no podéis salir del rectángulo.	Pequeño grupo	Variación de la tarea		Conducción
0:32:52	0:32:57	0:00:05	Aparte del pase de por encima de la cabeza y del pase picado, ¿conocéis algún otro tipo de pase?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:33:00	0:33:01	0:00:01	El de pecho. ¿Cómo se realiza?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:33:02	0:33:08	0:00:06	Así, se saca igual que el de picado, pero no se puede dar bote, ¿de acuerdo? Y se llega al pecho del compañero.	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:33:08	0:33:17	0:00:09	Pues ahora podéis utilizar cualquiera de los tres pases. De pecho, por encima de la cabeza o picado.	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Conducción
0:33:18	0:33:22	0:00:04	Os movéis, os movéis, ¿vale?	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:33:24	0:33:29	0:00:05	No, pero vamos a ver. Schhh. Vamos a ver, yo no he dicho. Si ella, Magdalena, defiende mal.	Pequeño grupo	Indicación de errores		Conducción
0:33:29	0:33:33	0:00:04	Magdalena, defiéndeme, defiéndela. Quítale la pelota	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:33:33	0:33:37	0:00:04	Yo no he dicho que me tenga. Primero, no se puede botar. Segundo, no se puede quitar de las manos...	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:33:38	0:33:40	0:00:02	Eso lo tiene que tener atenta la observadora.	Individual	Censura		Conducción

0:33:41	0:33:44	0:00:03	Yo no he dicho que yo no me pueda mover, ¿vale?	Pequeño grupo	Demostración de la tarea	Conducción
0:33:44	0:33:47	0:00:03	Muevete. Yo no te puedo pasar ahí.	Individual	Técnico-táctico	Conducción
0:33:51	0:33:52	0:00:01	¿Vale? Ahora me pondría yo.	Pequeño grupo	Reglamentario	Conducción
0:33:52	0:33:54	0:00:02	Vais a utilizar el rectángulo grande.	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:33:55	0:33:56	0:00:01	En los dos.	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:34:06	0:34:10	0:00:04	Si te la ha quitado a ti te pones tú. Te la ha quitado a ti, te pones tú...	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:34:14	0:34:18	0:00:04	Pues tienes, vamos a ver, es que tú no tienes que hacer así, tienes que cogerla.	Individual	Técnico-táctico	Conducción
0:34:19	0:34:23	0:00:04	Pues te la ha quitado a ti... Sí... No, no, no, no. Te la ha quitado a ti.	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:34:23	0:34:25	0:00:02	Podéis utilizar los dos rectángulos.	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:34:28	0:34:29	0:00:01	Chicos venimos.	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:34:33	0:34:37	0:00:04	Jesús, ¿Qué pasa? Venga venimos.	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:34:38	0:34:44	0:00:06	Vamos a ver, vamos a utilizar solo, estos dos rectángulos, ¿de acuerdo? Solo se puede pasar en 3 segundos.	Pequeño grupo	Variación de la tarea	Conducción
0:34:44	0:34:52	0:00:08	Y ahora, aparte del pase de por encima de la cabeza y el picado, ¿conocéis algún otro? Si, ¿pero eso para qué es?	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:34:54	0:34:55	0:00:01	Pero no estamos tirando a canasta.	Individual	Indicación de errores	Conducción
0:34:56	0:34:57	0:00:01	¿Pero eso para qué es?	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:34:58	0:35:00	0:00:02	Pero nosotros no estamos tirando a una canasta.	Individual	Indicación de errores	Conducción
0:35:02	0:35:03	0:00:01	¿Así por detrás?	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:35:04	0:35:05	0:00:01	No.	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción
0:35:05	0:35:22	0:00:17	Bueno podría valer, pero a mí no me interesa que trabaje, trabajar esos pases. Ahora lo que me interesa es trabajar el pase, este se llama el pase de pecho. En el que lo lanz..., saco de los brazos y lo paso al pecho del compañero., ¿vale?	Pequeño grupo	Técnico-táctico	Conducción
0:35:23	0:35:26	0:00:03	Podéis utilizar cualquiera de los tres pases, ¿de acuerdo?	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Conducción
0:35:28	0:35:39	0:00:11	No..., solo os podéis mover en estos dos rectángulos. ¿Quién era antes el observador? Pues ahora pasas tú a observar. Tú pasas a ligártela.	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:35:39	0:35:43	0:00:04	Una cosa, el que no tiene la pelota, el que no tiene la pelota...	Pequeño grupo	Irrelevante	
0:35:43	0:35:46	0:00:03	Jeferson, tú no te puedes salir de los rectángulos.	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:35:48	0:35:50	0:00:02	...No se tiene por qué estar quieto, se puede mover por donde quiera.	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción

0:35:54	0:35:56	0:00:02	Jeferson, ¿Qué tienes que hacer tu para que te pueda pasar la pelota?	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:35:57	0:36:00	0:00:03	Bien. Cógela, cógela, Jeferson. Vale, vale, la coge Jeferson.	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción
0:36:01	0:36:04	0:00:03	Ponte aquí, meteros dentro. Venga.	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:36:07	0:36:09	0:00:02	Bueno no pasa nada, un poquito no pasa nada.	Individual	Motivación-empuje	Conducción
0:36:09	0:36:10	0:00:01	Venga, Jeferson, ¿Qué tienes que hacer?	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:36:10	0:36:11	0:00:01	Eh, eh, eh, ¿tú te puedes mover?	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:36:15	0:36:23	0:00:08	Vale. Jeferson, no te tienes que quedar solo por ahí. Tú también puedes coger. Si el que te va a pasar es Javier...	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:36:23	0:36:24	0:00:01	Colócate ahí Javier.	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:36:25	0:36:39	0:00:14	Si Javier tiene el balón, perdón, mira. Si el que tiene el balón, Oscar tiene el balón, y él defiende, tú no solo te puedes mover aquí. No pases. O aquí. Tú también te puedes venir por aquí, para que te pase, ¿vale? ¿De acuerdo?	individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:36:39	0:36:40	0:00:01	Venga, ahora pasas a observar.	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:36:41	0:36:49	0:00:08	Chicos, ¿Qué pasa? A ver, ¿Qué pasa?	Pequeño grupo	Censura	Conducción
0:36:53	0:36:56	0:00:03	Bueno, ¿Qué cuadro he dicho que no podíais salir?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:36:57	0:36:59	0:00:02	Vale, ahora vais a poder utilizar los dos cuadros.	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:37:00	0:37:01	0:00:01	No los dos cuadros.	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:37:04	0:37:08	0:00:04	A ver, aparte del pase por encima de la cabeza y el pase picado ¿conocéis algún otro? ¿Cuál?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:37:12	0:37:13	0:00:01	Vale, ¿Cómo se llama ese pase?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:37:14	0:37:15	0:00:01	No, trae.	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción
0:37:15	0:37:21	0:00:06	Se llama pase de pecho.	Individual	Técnico-táctico	Conducción
0:37:22	0:37:28	0:00:06	Entonces, podemos utilizar cualquiera de los tres pases. Por encima de la cabeza, picado o pase de pecho. ¿Vale?	Pequeño grupo	Variación de la tarea	Conducción
0:37:29	0:37:38	0:00:09	El que tiene la pelota no se puede mover, pero el otro se puede mover por donde quiera de los dos cuadros. ¿Vale? Solo tenéis tres segundos para pasar.	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:37:39	0:37:46	0:00:07	Venga. ¿Quién observa? ¿Quién observa? Observa tú,	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:37:46	0:37:51	0:00:05	Tú no te puedes mover con la pelota, Jesús. No, tú no te puedes mover con la pelota.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:37:52	0:37:53	0:00:01	Defiende Lligael.	Individual	Organización de la tarea	Conducción

0:38:04	0:38:07	0:00:03	Vale, Jesús tú te, ¿tu te puedes mover por la pista?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:38:08	0:38:09	0:00:01	Ahora sí.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:38:12	0:38:13	0:00:01	Vale. ¿Ha hecho un buen pase, Abdul?	Individual	Pregunta sobre tarea	Se dirige al observador	Conducción
0:38:14	0:38:15	0:00:01	No, ¿Por qué?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:38:15	0:38:16	0:00:01	Muy fuerte,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:38:16	0:38:17	0:00:01	entonces se lo tendrás que decir.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:38:21	0:38:23	0:00:02	Venga. Seguimos.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:38:24	0:38:35	0:00:11	Chicas, a ver. Aparte... del pase que hemos dicho de pecho y por encima de la cabeza, ¿conocemos otro pase? ¿Cuál?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:38:47	0:38:56	0:00:09	Vale, ese. Ese es el que quería yo. A ese se le llama pase de pecho. Se saca del pecho y tenemos que intentar que llegue al pecho del compañero, ¿vale?	Pequeño grupo	Técnico-láctico		Conducción
0:38:56	0:39:06	0:00:10	Podemos utilizar cualquiera de los tres pases. Recordar que solo tenéis tres segundos para pasar. Venga va. Os podéis mover por donde queráis, ¿eh?	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:39:11	0:39:13	0:00:02	No tenéis por que pasar siempre a la misma persona.	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:39:14	0:39:15	0:00:01	Venga a por ellas.	Individual	Motivación-reto		Conducción
0:39:19	0:39:27	0:00:08	Vale, vale, vale, vamos a hacer una cosa. Las dos defendéis. Las dos, si. Pero a la vez tenéis que observar, ¿eh?	Pequeño grupo	Variación de la tarea		Conducción
0:39:30	0:39:31	0:00:01	Vosotras os podéis mover por donde queráis.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:39:38	0:39:41	0:00:03	Vale, Karen la pierde. Karen pasas a ponerla.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:39:41	0:39:43	0:00:02	Vanessa, coge la pelota	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:39:46	0:39:50	0:00:04	Vale, chicas. Vosotras observáis a Vanessa,	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:39:50	0:39:52	0:00:02	¿Ha pasado bien? No, ¿Cómo ha pasado?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:39:53	0:39:54	0:00:01	¿Y cómo tiene que pasar?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:39:55	0:39:57	0:00:02	Entonces, ¿se lo estás diciendo? No	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:40:08	0:40:09	0:00:01	¿Daisy, por que te ha quitado la pelota?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:40:11	0:40:14	0:00:03	¿Tú te tienes que estar quieta? ¿O te puedes mover?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:40:17	0:40:19	0:00:02	Entonces tienes que intentar moverte.	Individual	Ofrecimiento de		Conducción

					soluciones			
0:40:19	0:40:21	0:00:02	Vanesa. Así,	Individual	Demostración de la tarea		Conducción	
0:40:21	0:40:23	0:00:02	no así, ni así.	Individual	Indicación de errores		Conducción	
0:40:23	0:40:24	0:00:01	Así.	Individual	Demostración de la tarea		Conducción	
0:40:26	0:40:42	0:00:16	Un minuto, alto, alto, alto. ¿Vosotras creéis que en esa posición, Edid os puede pasar? Si, si ella esta una aquí y la otra ahí, ¿os puede pasar? Yo creo...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción	
0:40:42	0:40:47	0:00:05	¿Tú crees que las puedes pasar? Un poco irregular. ¿Vosotras que podéis hacer para que Edid os pueda pasar mejor?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción	
0:40:48	0:40:50	0:00:02	Moveros, ¿os estáis moviendo?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción	
0:40:56	0:41:18	0:00:22	Vale, venimos. Venimos. Balón al suelo.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción	
0:41:29	0:41:32	0:00:03	Bueno, dejar los balones, ir a beber agua todos y venis.	Todo el grupo	Irrelevante			
0:41:52	0:43:48	0:01:56	¿Eh? si muy morenita (ja ja ja) Si, que se están...Un poquito, y yo no les suelo dejar, porque también llegara el recreo y tal, pero bueno. Termino un poquito antes, ya, pero bueno. Pero no me está saliendo nada la clase. Porque son muy paraditos... Es que estábamos intentando que ellos observen y corrijan al compañero. Pero no...No les sale. Si y en lugar de corregir. Estuve haciendo con Raquel en gimnasia deportiva y con los míos de quinto y sale mejor. Si es más. A lo mejor es más. Pero aquí me cuesta bastante. Si bueno veintitantos, estos me parece que son diecinueve o veinte. Si, estos sí. Y alguno que habrá faltado por ahí. Pues ya. Me parece que han faltado dos. Y muy heterogéneos. Aquí pues eso, es la que tiene la... (jaja ja) la educación pública. Bueno hasta que vengan. ¿Esta? Pues es la tercera, la... bueno hicimos unas teóricas de baloncesto, dos prácticas. La cuarta, la cuarta me parece que es. Lo que pasa es que al principio la unidad didáctica llevaban mas sesiones, pero como tengo muy poquito tiempo porque me han comido él, el este. Quería ver algún deporte más, pues voy a cortar bastante la sesión. Pues era la cuarta de diez, en principio. Pero..., vamos. Porque tenía pensado tratar un poco el tiro también y eso, pero ya vamos a pasar. Yo creo que en la próxima sesión a un poquito más de juego y...		Irrelevante	"Se pone a hablar con Clara"		
0:43:49	0:43:52	0:00:03	No...¿Qué?... ¿Se ha colado?	Individual	Irrelevante	Responde a una pregunta de un alumno		
0:43:54	0:43:56	0:00:02	Bueno, cojo otra pelota. Luego la recupero.	Individual	Organización de la tarea		Conducción	
0:43:59	0:44:01	0:00:02	No, no, da igual, luego la recojo		Irrelevante			
0:44:03	0:44:04	0:00:01	Venga, venimos.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción	
0:44:17	0:44:19	0:00:02	Ya se lo he dicho	Individual	Organización de la tarea		Conducción	
0:44:21	0:44:22	0:00:01	Venimos, venga.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción	
5ª TAREA	0:44:24	0:44:30	0:00:06	A ver, bueno, los que estáis aquí. Según vengan lo voy explicando ¿eh?	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 5	Presentación

0:44:31	0:44:32	0:00:01	No, trae	Individual	Censura		Presentación
0:44:33	0:44:34	0:00:01	No, trae.	Individual	Censura		Presentación
0:44:36	0:44:37	0:00:01	Balón a los pies.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:44:38	0:44:40	0:00:02	No. Abdul	Individual	Censura		Presentación
0:44:43	0:44:47	0:00:04	Vale, mirad. Hemos dicho que el pase es para avanzar a canasta.	Todo el grupo	Técnico-táctico	Reflexiona con el alumnado sobre las finalidades que el pase tiene en el juego, a partir de la práctica que han estado realizando.	Presentación
0:44:47	0:44:51	0:00:04	¿Pero hemos estado avanzando a, en los ejercicios que hemos hecho?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:44:53	0:44:56	0:00:03	No. Los ejercicios que hemos hecho, sobre todo ¿en que se centraban?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:44:56	0:44:59	0:00:03	En el pase, pero no para avanzar, sino ¿para qué?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:45:01	0:45:02	0:00:01	Para pasar bien. ¿Y para qué?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:45:02	0:45:07	0:00:05	Para que no nos la quiten. Para conservar la iniciativa, ¿vale?	Todo el grupo	Funcionalidad de la tarea		Presentación
0:45:08	0:45:09	0:00:01	Ahora se lo digo	Todo el grupo	Irrelevante		
0:45:11	0:45:17	0:00:06	Ahora vamos a ver como el pase, schhh, schhh. Como con el pase podemos avanzar.	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
0:45:17	0:45:21	0:00:04	No, no, que no te portas bien. Entonces tengo que darte la mano.	Individual	Censura		Presentación
0:45:23	0:45:30	0:00:07	Ahora vamos a ver como con el pase vamos, podemos avanzar de un sitio a otro. Entonces vamos a hacer lo siguiente.	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
0:45:41	0:45:42	0:00:01	Oye	Pequeño grupo	Censura		Presentación
0:45:49	0:45:52	0:00:03	¿Qué me vais a decir? Ah, vale.	Pequeño grupo	Irrelevante		
0:45:52	0:45:56	0:00:04	Vamos a trabajar ahora el pase para avanzar a canasta. Entonces...	Todo el grupo	Funcionalidad de la tarea		Presentación
0:45:57	0:45:58	0:00:01	Oscar	Individual	Censura		Presentación
0:45:58	0:46:12	0:00:14	En los mismos equipos que teníamos antes, ahora dos intentan, eh, avanzar hacia canasta. Y los otros dos, y el otro intentan que no avancen, y el otro observa. ¿Qué va a observar? Ahora os lo digo.	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:46:13	0:46:16	0:00:03	¿Eh? ¿Se puede andar con el balón?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:46:17	0:46:24	0:00:07	No, hemos dicho que con el balón no se puede andar. Botando sí, pero no vamos a poder botar. Solo podemos... pasar.	Todo el grupo	Reglamentario		Presentación
0:46:29	0:46:31	0:00:02	Ya, pero yo no he dicho que vayamos a meter canasta.	Individual	Organización de la tarea		Presentación
0:46:37	0:46:43	0:00:06	¿Puedo explicar? ¿Puedo explicar?	Todo el grupo	Censura		Presentación

0:46:47	0:47:20	0:00:33	Va, nos vamos a colocar en la línea de fondo. Dos. Y vamos a intentar llevar el balón a la otra línea de fondo, pero no vale esto de que yo lanzo con todas mis fuerzas y que llegue. No. Tiene que haber, para considerar que hemos llegado a la línea de fondo, que una de las personas... Si esa es la línea de fondo... Jesús, colócate en la línea. Aquí... Para considerar que hemos lle, ósea, para saber que hemos conseguido el objetivo, que hemos llegado. Tenemos que pasarla a alguien que esté en la línea. Y con, y ya una vez que estemos en la línea tocar, ¿vale?... Bien	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación
0:47:20	0:47:31	0:00:11	¿Si nos la quitan? El defensor, eh... (pu pu pu), si nos la quitan pasamos a defender y se vuelve a empezar, ¿de acuerdo?	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación
0:47:32	0:47:33	0:00:01	Trae la pelota un momentito.	Individual	Organización de la tarea	Presentación
0:47:34	0:47:40	0:00:06	Vamos a utilizar los pases que hemos visto hasta ahora. Tenemos en cuenta que hemos dicho que no se puede andar,	Todo el grupo	Reglamentario	Presentación
0:47:40	0:47:42	0:00:02	¿Cómo máximo cuantos pasos se pueden dar?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	Presentación
0:47:46	0:47:52	0:00:06	Dos... Dos, ¿vale? Como máximo con el balón en la mano puedo hacer, uno, dos...	Todo el grupo	Reglamentario	Presentación
0:47:52	0:47:55	0:00:03	Si hago esto, ya son tres, ¿vale?	Todo el grupo	Indicación de errores	Presentación
0:47:58	0:48:02	0:00:04	El... utilizamos los pases vistos.	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación
0:48:03	0:48:08	0:00:05	Otra cosa, si me defiende Vanesa. Cosa que dudo, porque con la actitud que está teniendo hoy poco va a defender.	Individual	Censura	Presentación
0:48:09	0:48:12	0:00:03	Y yo tengo que pasar a Jesús, ¿Qué tendría que hacer Jesús? ¿Yo la puedo pasar aquí?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	Presentación
0:48:12	0:48:13	0:00:01	Moverse	Todo el grupo	Evaluación de la tarea	Presentación
0:48:14	0:48:19	0:00:05	Otra cosa, ¿hacia donde tenemos que ir Jesús? Si yo, salimos de allí, ¿hacia donde tenemos que ir?	Individual	Pregunta sobre tarea	Presentación
0:48:19	0:48:20	0:00:01	Hacia delante.	Individual	Evaluación de la tarea	Presentación
0:48:21	0:48:29	0:00:08	No hace falta que solo nos movamos en pasillo. Jesús se puede mover tanto hacia delante, como puede venir a este lado. Podemos utilizar toda la pista.	Todo el grupo	Técnico-táctico	Presentación
0:48:29	0:48:30	0:00:01	Jesús, te puedes venir a este lado también, ¿vale? Y así yo le puedo pasar bien, ¿de acuerdo?	Individual	Técnico-táctico	Presentación
0:48:37	0:48:40	0:00:03	Bien, ahora una cosita, os voy a enseñar lo que tenéis que hacer.	Todo el grupo	Demostración de la tarea	Presentación
0:48:54	0:49:07	0:00:13	Chicos. Chicos. Oye. A ver, vale ya. ¿Me enfado ya?	Todo el grupo	Censura	Presentación
0:49:09	0:49:10	0:00:01	Vale ya Madalena.	Individual	Censura	Presentación

0:49:14	0:50:19	0:01:05	El que observa, vamos a tener esta hojita. Esta hojita en la que pone el nombre de la persona que va a observar. De la persona, de las dos personas que va a observar. Y tiene que apuntar. ¿El atacante sin balón se mueve creando líneas de pase adecuadas? Líneas de pase quiere decir que yo me muevo para que me puedan pasar. Eso es crear una línea de pase. Si pongo si. Si pongo no, no. Si es a veces, a veces. ¿El atacante con balón pasa con la fuerza adecuada para que lo reciba el compañero? Es decir, que ni lo pasa como me ha hecho Jesús, que me ha dado en las gafas, ni que lo pasa para que no llegue. ¿Realiza correctamente el pase? ¿O hace lo que le da la gana? Por ejemplo, lo que estaban haciendo vuestras compañeras. Que en lugar de hacer pase picado hacían así. ¿Eso es pasar adecuadamente? ¿Hacerlo correcto? No. ¿El atacante con balón realiza pasos? ¿Qué quiere decir? ¿Qué el que tiene el balón se echa a correr? El que tiene el balón. ¿El que tiene el balón hecha a correr? Si hecha a correr, es que hace pasos. Entonces ponemos si, ¿vale?	Todo el grupo	Organización de la tarea	Explica aspectos de la ficha de observación, utilizando algunas cosas que les han pasado en la tarea anterior	Presentación
0:50:20	0:50:36	0:00:16	Eso es lo que tenéis que observar. Cuando terminemos la tarea, nos reunimos allí. El observador apunta esto y cambiamos los roles. El observador pasa a defender, el defensor pasa a atacar y uno de los atacantes pasa a observar.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:50:39	0:50:42	0:00:03	Yo tengo más, ¿vale? ¿Hemos entendido lo que hay que hacer?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:50:53	0:50:57	0:00:04	Hacemos un ejemplo. A ver, el equipo de... El vuestro, todos los demás nos colocamos aquí. Vos colo, iros para allá. ¿Quién observa?	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 5	Conducción
0:50:59	0:51:00	0:00:01	Jeferson.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:51:10	0:51:15	0:00:05	A ver, observamos. Chicas, venimos para acá.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:51:18	0:51:24	0:00:06	Jeferson, ¿desde ahí sentado? Coge el boli, coge el boli. Pero desde ahí sentado no observas, ¿eh?	Individual	Censura		Conducción
0:51:25	0:52:14	0:00:49	Chicas venimos aquí. No nos sentamos, no nos sentamos. Venga, ¿Quién defiende? Daniel, ponte en medio. Vale, vale, vale, venimos. Venimos.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:52:14	0:52:15	0:00:01	Jeferson, ven.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:52:21	0:52:26	0:00:05	Schh, venimos. A ver, vamos a ver qué es lo que tenía...	Todo el grupo	Irrelevante		
0:52:26	0:52:29	0:00:03	Magdalena, vale ya, Vale ya	Individual	Censura		Conducción
0:52:30	0:52:32	0:00:02	Deja el balón, Abdul, deja el balón	Individual	Censura		Conducción
0:52:32	0:53:01	0:00:29	Vamos a ver lo que Jeferson tendría que haber apuntado. Primero tendría que haber apuntado el nombre de los dos, de la persona que observa. Imaginemos que en este caso elige a Oscar. Oscar, ¿vale? Tendrías que poner Oscar. A ver, os, bueno Oscar ha sido y Daniel, ¿no? Los dos. Dice: Cuando han sido atacantes sin balón, ¿se mueven creando líneas de pase	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:53:02	0:53:05	0:00:03	¿Vosotros que creéis? ¿Se han movido creando las líneas de pase?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:53:08	0:53:12	0:00:04	Han corrido para adelante, pero eso no significa crear líneas de pase, ¿tu qué dices Jeferson?	Individual	Pregunta sobre tarea	Analiza con el alumnado los aspectos técnico-tácticos que han ocurrido en la jugada.	Conducción
0:53:15	0:53:22	0:00:07	¿Qué no? Bueno, había veces que sí, había veces que no. Entonces tendremos que poner una x en a veces.	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción

0:53:23	0:53:32	0:00:09	¿Vale? El atacante con balón, es decir, cuando eran atacantes con balón, ¿pasaba con la fuerza adecuada para que lo recibiera vuestro, su compañero?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:53:33	0:53:35	0:00:02	¿Por qué más o menos, a veces?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:53:37	0:53:38	0:00:01	Así, ¿Cómo es?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:53:39	0:53:42	0:00:03	¿Despacio? ¿Vosotros creéis que pasaba a veces despacio?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:53:46	0:53:47	0:00:01	¿Sí? ¿Tu crees que sí?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:53:48	0:53:55	0:00:07	Si pero había otras muchas veces que el pase era demasiado fuerte, que pasabais así demasiado fuerte, ¿de acuerdo? Entonces, ¿pondríamos?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:53:55	0:53:56	0:00:01	A veces	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:53:59	0:54:07	0:00:08	Jesús, ¿Dónde estás? No, no estás aquí, estás jugando. Ponte aquí	Individual	Censura		Conducción
0:54:11	0:54:15	0:00:04	A ver, Jesús, ¿realizaban correctamente los pases?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:54:16	0:54:18	0:00:02	No, si que, si no te has fijado	Individual	Censura		Conducción
0:54:21	0:54:23	0:00:02	¿Creéis que realizaron correctamente los pases?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:54:24	0:54:25	0:00:01	¿Por qué?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:54:27	0:54:32	0:00:05	No, no estoy diciendo que anden con la pelota, estoy preguntando si realiza correctamente los pases	Todo el grupo	Censura		Conducción
0:54:33	0:54:34	0:00:01	¿Por qué?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:54:38	0:54:39	0:00:01	Trae	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:54:41	0:54:50	0:00:09	Unas veces lo hacíamos así, como si fuésemos a tirar a canasta. Otras veces en lugar de pasar de pecho desde aquí abajo, la pasabas aquí. Y eso no es hacer bien el pase.	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:54:52	0:55:00	0:00:08	Nos estamos centrando en estos tres tipos de pase. Trae. O picado, o de pecho, o por encima de la cabeza. Ya está.	Todo el grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:55:02	0:55:03	0:00:01	Entonces a veces.	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:55:05	0:55:19	0:00:14	¿El atacante con balón realiza pasos? Si, de hecho en una de las ocasiones, Carlos lo ha comentado como Javier. Ha sido Javier, ¿no? ¿no? Como Javier ha salido corriendo con el balón	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:55:20	0:55:24	0:00:04	¿Vale? Y ha dado muchos pasos, entonces ponemos sí.	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:55:28	0:55:38	0:00:10	El próximo día seguimos. A ver, este... ¿Dónde?	Todo el grupo	Irrelevante		

* OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE *

Código: Grabación 2

Tipo de contenido: Fútbol sala

Nº de sesión en unidad didáctica: 4ª

Duración de la sesión: 43'03"

	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información <u>Categoría</u>	Observaciones	Observaciones para datos
INICIO DE LA SESIÓN	0:00:10	0:00:25	0:00:15	Vale. ¿Está... enchufado el micro? Habla, habla, habla. Ah, vale, vale. ¿Eh? Hazme una copia		Irrelevante		
	0:00:28	0:00:29	0:00:01	Vamos señoras	Pequeño grupo	Irrelevante		
	0:00:37	0:00:39	0:00:02	Me voy a ir colocando esto		Irrelevante		
	0:00:40	0:00:43	0:00:03	No, no, no, no, esperar un minutito que empezamos	Pequeño grupo	Organización de la tarea		
	0:01:06	0:01:11	0:00:05	Eeehh, no sé dónde vais, pero no. Eh, no sé dónde vais, pero no	Pequeño grupo	Irrelevante	Se dirige a alumnos de otra clase	
	0:01:22	0:03:03	0:01:41	Sí, sí.	Individual	Irrelevante		
	0:01:25	0:01:36	0:00:11	Bueno, vamos a ver, vamos a seguir con las sesiones de fútbol donde lo dejamos, ¿vale? Entonces, vamos a seguir trabajando cosas que ya hemos hecho, que hicimos la última vez, vamos a hacer alguna cosa nueva ¿vale?	Todo el grupo	Vinculación con otra tarea		
DSLLO DE LA SESIÓN 1ª TAREA	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información <u>Categoría</u>	Observaciones	Observaciones para datos
	0:01:36	0:01:51	0:00:15	Entonces para calentar, vamos a empezar por parejas. Hicimos el ejercicio de... uno conduce, hay que dar la vuelta alrededor de un cono, del que queráis y volver conduciendo el balón, sin que se nos vaya, controlándolo, acordaros que no se separe mucho del pie, todo eso, ¿vale?.	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación de la tarea 1 Contesta a un alumno sobre un trabajo que dejó al conserje	Presentación
	0:01:51	0:01:55	0:00:04	Entonces venga, por parejas. Cada pareja cogemos un balón y venimos aquí. Vamos.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:02:10	0:02:17	0:00:07	Venga, vamos donde están los conos, la salida, vamos... venimos para acá, venimos, venimos.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:02:26	0:02:27	0:00:01	Vamos.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Presentación
	0:02:30	0:02:42	0:00:12	A ver, salimos desde aquí, desde la altura donde está el cono, uno conduce, damos la vuelta a un cono, al que queráis, ¿eh? al que tengáis más enfrente, damos la vuelta y volvemos conduciendo y le damos el balón al compañero. ¿Vale?	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
	0:02:42	0:02:44	0:00:02	Lo importante es que no se nos vaya el balón.	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación

2ª TAREA	0:02:44	0:02:46	0:00:02	Separaros para el fondo, iros para el fondo...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:02:47	0:04:31	0:01:44	Luis, claro, uno va, el otro descansa, luego viene, descansa, ¿vale?	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:02:52	0:02:57	0:00:05	Venga, empezamos primeros, va, va, va, ya todos, todos, todos, vamos, vamos	Todo el grupo	Motivación-empuje		Presentación
	0:03:02	0:03:03	0:00:01	Venga, vuelta al cono y volvemos.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción de la tarea 1	Conducción
	0:03:11	0:03:26	0:00:15	Venga. Vamos	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:03:31	0:03:32	0:00:01	Fantástico	Individual	Censura		Conducción
	0:03:33	0:03:38	0:00:05	Falta... ¿hay alguien más en el vestuario? Pues ponte con una pareja y haz un trío.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:03:42	0:03:47	0:00:05	Venga, que no se vaya el balón, ¿eh?. Levantar la cabeza para no chocaros con los que vienen.	Todo el grupo	Técnico-táctico		Conducción
	0:03:56	0:03:57	0:00:01	Vamos.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:04:04	0:04:06	0:00:02	Venga va, va, seguimos, vamos.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:04:16	0:04:20	0:00:04	Vamos, vamos, levantar la cabeza para no chocaros.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:04:29	0:04:30	0:00:01	Vamos...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:04:48	0:04:49	0:00:01	Vamos...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:04:51	0:04:53	0:00:02	Vale, paramos ahí, paramos, paramos.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:04:55	0:04:59	0:00:04	A ver, vamos a hacer el ejercicio que hicimos de los rectángulos, ¿recordáis?, ¿eh?,	Todo el grupo	Vinculación con otra tarea	Presentación de la tarea 2	Presentación
	0:04:59	0:05:12	0:00:13	Que estamos por fuera... tres por fuera y uno por dentro, ¿recordáis? ¿Si, no? Entonces, nos ponemos en grupos de cuatro cada grupo con un balón, los que sobren a la canasta, y nos ponemos en un rectángulo cada grupo de cuatro. Venga.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:05:20	0:05:21	0:00:01	Vamos	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción de la tarea 2	Conducción
	0:05:23	0:05:29	0:00:06	A ver, podéis ser cinco en un grupo, que estamos impares, podéis ser cinco. Vamos.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:05:34	0:05:36	0:00:02	A ver ¿dónde estáis?, ¿Dónde estáis?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:05:36	0:05:39	0:00:03	Pues venga, colocaros. A ver, en este rectángulo, un grupo.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:05:46	0:05:59	0:00:13	Vamos. A ver, ¿quiénes estáis en este grupo? ¿Quiénes estáis, cinco? Vale. A ver, para, para, para, para, para, para. A ver, venir aquí, venir aquí, venir aquí. A ver, dentro de este rectángulo las cinco.	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:06:00	0:06:09	0:00:09	A ver, ¿quién está en este grupo? Eehh... dos, cuatro cinco, vale, quédate con ellos tú, a ver, ponte tú en aquel grupo.	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:06:11	0:06:18	0:00:07	A ver, recuerdo el ejercicio. Vamos a ver, cada... hay cuatro por fuera y uno dentro del rectángulo, ¿vale?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción

	0:06:18	0:06:30	0:00:12	El que está...Los que estáis por fuera sólo podéis moveros por la línea del rectángulo, ¿de acuerdo? Sólo por la línea del rectángulo, el que está dentro tiene que intentar cortar el pase, ¿vale?	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Conducción
	0:06:30	0:06:37	0:00:07	Entonces, a ver, colócate en esa línea, colócate en aquella línea, colócate en esta línea, colócate en esta línea, ¿vale?	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:06:37	0:06:41	0:00:04	Si el del centro toca, cambian. No podéis entrar dentro del rectángulo los que estáis fuera,	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:06:42	0:06:43	0:00:01	no podéis entrar, Varo,	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:06:44	0:06:45	0:00:01	venga, empezamos.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:06:46	0:06:48	0:00:02	A ver, no podéis estar dos en la misma línea.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:06:51	0:06:56	0:00:05	Naranja, ponte en aquella línea. Vamos.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:07:05	0:07:09	0:00:04	Venga. Hay que intentar que el del medio no la toque	Todo el grupo	Técnico-táctico		Conducción
	0:07:09	0:07:11	0:00:02	Al medio, Quili. Vamos.	Individual	Técnico-táctico		Conducción
	0:07:16	0:07:19	0:00:03	Mirar dónde está el del medio para ver a quién pasamos.	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:07:23	0:07:31	0:00:08	Venga. Dime.... pues que se pone	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:07:33	0:07:34	0:00:01	Venga.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:07:39	0:07:49	0:00:10	Venga. Si golpeáis con el... con el interior es más fácil. Vamos.	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:07:52	0:07:55	0:00:03	No puedes entrar dentro. No puedes entrar dentro.	Individual	Reglamentario		Conducción
	0:07:56	0:08:01	0:00:05	Eehh.... Marta, si no te mueves, ¿eh? Estás todo el rato tomando el sol ahí.	Individual	Censura		Conducción
	0:08:09	0:08:15	0:00:06	Vamos. No puedes salir del rectángulo Marta	Individual	Reglamentario		Conducción
	0:08:24	0:08:29	0:00:05	Vamos. Con la mano no vale, venga.	Individual	Reglamentario		Conducción
	0:08:34	0:08:38	0:00:04	No vale elevarla David. Que no vale elevarla. Vamos.	Individual	Reglamentario		Conducción
	0:08:40	0:08:41	0:00:01	A ver, paramos. Paramos.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
3ª TAREA	0:08:41	0:08:45	0:00:04	Venimos un momentito los tres grupos. Vamos.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 3	Presentación
	0:08:47	0:08:55	0:00:08	A ver, ahora que tenemos ya un poquito clara la estructura del juego, que veo que se nos había olvidado. La idea del que está en el centro, es que obliga a que los de fuera den un mal pase, ¿vale?	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:08:55	0:09:04	0:00:09	Por lo cual, tienen que intentar elegir de los tres que pueden recibir balón, a ver a cuál va a defender, ¿vale? Y ponérselo difícil al pasador, ¿vale? Y no quedarse en el centro.	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
	0:09:04	0:09:07	0:00:03	Si nos quedamos en el centro es como si no hiciéramos nada, ¿vale?	Todo el grupo	Errores más frecuentes		Presentación
	0:09:07	0:09:21	0:00:14	Los de fuera, un momento, los de fuera ¿qué tienen que hacer? Pasar el balón rápido, golpear fuerte porque si no el balón se queda en mitad del campo y no llega a ningún lado, ¿de acuerdo? Y desplazarse un poquito para golpear. ¿Vale? Y golpear lo más seguros con el interior del pie.	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
	0:09:22	0:09:27	0:00:05	Recordar que dijimos golpeo, no empujo. Golpeo, no empujo. ¿Vale? Venga, va.	Todo el grupo	Errores más frecuentes		Presentación

0:09:34	0:09:35	0:00:01	Venga.	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción de la tarea 3	Conducción
0:09:57	0:09:58	0:00:01	Luis, ponte en medio.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:09:58	0:09:59	0:00:01	Marta, salte fuera.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:10:03	0:10:07	0:00:04	No puedes entrar dentro. Vamos.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:10:14	0:10:19	0:00:05	Intentar pasarse... pasarle el balón al compañero. Intentar pasarle el balón al compañero	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:10:39	0:10:40	0:00:01	Vamos.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:10:59	0:11:00	0:00:01	Venga, va, va, vamos.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:11:12	0:11:13	0:00:01	Con el interior,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:11:13	0:11:14	0:00:01	no le pegues con la puntera.	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:11:19	0:11:28	0:00:09	Vamos. No me digas que hace calor. Pues date crema. Yo me doy crema para dar clase. Vamos.	Individual	Irrelevante		
0:11:36	0:11:41	0:00:05	Vale, paramos, Venimos, venimos. Venimos.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:11:49	0:11:58	0:00:09	A ver, hay una cosa fundamental, que es que hay que estar despierto en clase, compañera, y no preocupar de si te da el sol en el hombro o si te estás quemando, ¿eh? Así te pasa lo que te acaba de pasar, ¿vale?	Individual	Censura		Conducción
0:12:00	0:12:18	0:00:18	A ver, hacemos con dos dentro, ¿vale? Con dos dentro, entonces ahora hay tres por fuera, los tres de fuera se pueden desplazar alrededor del rectángulo, ¿vale? Alrededor del rectángulo os podéis mover, los dos de dentro intentan tocar. Sólo cambia el que toca. Sólo cambia el que toca, el compañero se sigue quedando dentro, ¿vale? Venga	Todo el grupo	Variación de la tarea		Conducción
0:12:18	0:12:33	0:00:15	Dos dentro, tres fuera. Vamos. Dos dentro, tres fuera.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:12:34	0:12:41	0:00:07	Los de fuera se pueden mover alrededor del rectángulo. Vamos. Venga. Y los de dentro no pueden salir del rectángulo.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:12:43	0:12:56	0:00:13	Vamos. Venga, cambia dentro Marta, vamos. A ver, si tienes encima al defensor, a ver, ¿qué haces?	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:13:06	0:13:10	0:00:04	Vamos. Moveros los de fuera. Moveros alrededor del rectángulo.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:13:13	0:13:17	0:00:04	Muy bien, venga, vamos.	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:13:23	0:13:27	0:00:04	A ver, sólo hay un pasador y dos que pueden recibir, o sea que a ver cómo os colocáis.	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:13:28	0:13:34	0:00:06	Buah... Vamos. No vayáis las dos a por la misma.	Pequeño grupo	Indicación de errores		Conducción
0:13:35	0:13:37	0:00:02	Ir una a por uno de los que no tienen balón.	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:13:42	0:13:43	0:00:01	Vamos.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:13:48	0:13:49	0:00:01	Venga, va, va,	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:13:50	0:13:51	0:00:01	moveros los de fuera.	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto		Conducción

					de la tarea		
	0:13:57	0:14:11	0:00:14	Uffff.... vamos, vamos. Vamos	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
	0:14:20	0:14:21	0:00:01	Vamos.	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
	0:14:27	0:14:28	0:00:01	No te juntes con ella.	Individual	Indicación de errores	Conducción
	0:14:38	0:14:42	0:00:04	Vamos. Vamos, vamos.	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
	0:14:51	0:14:53	0:00:02	A ver, no la elevéis ¿eh?, Jugar raso.	Pequeño grupo	Técnico-táctico	Conducción
	0:14:55	0:14:59	0:00:04	A ver, si sólo dos pueden recibir, ir uno por cada uno. Si sólo hay dos que pueden recibir.	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
	0:15:01	0:15:07	0:00:06	No, pero no defendáis al que tiene la pelota los dos. Vamos..	Pequeño grupo	Indicación de errores	Conducción
	0:15:19	0:15:24	0:00:05	Vamos, vamos. Con tocarla, cambias. Con tocarla cambias	Individual	Organización de la tarea	Conducción
	0:15:42	0:15:43	0:00:01	No puedes salir, Jorge.	Individual	Indicación de errores	Conducción
	0:15:58	0:15:59	0:00:01	Vamos.	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
	0:16:29	0:16:30	0:00:01	Vamos.	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
	0:16:40	0:16:43	0:00:03	Vale paramos. Paramos, paramos.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción
	0:16:43	0:16:44	0:00:01	A ver, déjame este balón.	Individual	Organización de la tarea	Conducción
	0:16:47	0:16:50	0:00:03	A ver venir éstas, el grupo que estabais aquí, venir.	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
4ª TAREA	0:17:02	0:17:03	0:00:01	No.	Individual	Irrelevante	Presentación de la tarea 4 Responde a una alumna
	0:17:13	0:17:18	0:00:05	A ver, los que tenéis peto, venir aquí a este medio campo. A ver, los otros cinco poneos ahí enfrente.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación
	0:17:19	0:17:20	0:00:01	Rocio.	Individual	Organización de la tarea	Presentación
	0:17:26	0:17:32	0:00:06	Dos, cuatro, dos, cuatro, a ver, vale venimos. A ver, estos cuatro y estos cinco, venimos aquí.	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Presentación
	0:17:34	0:17:39	0:00:05	A ver, vamos a jugar, tenemos dos porterías, ¿vale? No hay portero, por supuesto, nadie puede tocar el balón con la mano,	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación
	0:17:40	0:17:41	0:00:01	El objetivo es meter gol. ¿vale?	Todo el grupo	Objetivo de la tarea	Presentación
	0:17:41	0:17:57	0:00:16	Jugamos en medio campo, ¿vale? De momento, sólo no podéis avanzar conduciendo con el balón, ¿vale? Solamente pases. Solo pases, no podéis conducir el balón, sólo pasar. Entonces, tenéis que, cuando tengáis el balón, levantar la cabeza, y ver dónde podéis pasar.	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación
	0:17:57	0:17:59	0:00:02	Y los que no tienen el balón ¿qué tendrán que hacer?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	Presentación
	0:18:01	0:18:03	0:00:02	Moverse. Muy bien. Gracias. ¿De acuerdo?	Individual	Evaluación de la tarea	Presentación
	0:18:04	0:18:06	0:00:02	Pues venga, en medio campo, empezamos a jugar	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación

0:18:07	0:18:20	0:00:13	¡Ah! A ver, venimos, a ver, una, dos, Fernando, tres. Venga, los que tienen peto, contra los que no tienen peto.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:18:22	0:18:24	0:00:02	El objetivo, meter gol,	Pequeño grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
0:18:24	0:18:27	0:00:03	no podéis conducir el balón solo pasarlo. Solo trabajamos pases.	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
0:18:28	0:18:37	0:00:09	Sí, para eso nos pagan. Venga, va. No, me pagan a mí. Vamos.	Pequeño grupo	Irrelevante		
0:18:39	0:18:41	0:00:02	No se puede conducir, solo pasar	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
0:18:42	0:18:44	0:00:02	Venga, nos movemos si no tenemos balón.	Pequeño grupo	Técnico-táctico	Conducción de la tarea 4	Conducción
0:18:46	0:18:50	0:00:04	Vamos. Vamos	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:18:55	0:18:56	0:00:01	Oye, compañera...	Individual	Censura		Conducción
0:19:06	0:19:07	0:00:01	Vamos	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:19:13	0:19:14	0:00:01	Jorge.	Individual	Censura		Conducción
0:19:19	0:19:26	0:00:07	A ver, el objetivo es meter gol, ¿Eh, Alexandra? Vale, vale. Por si acaso tienes alguna duda	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:19:52	0:19:53	0:00:01	Vamos.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:20:17	0:20:18	0:00:01	A ver, separaros.	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:20:18	0:20:21	0:00:03	Si estáis los tres juntos, no pueden pasáros el balón.	Pequeño grupo	Indicación de errores		Conducción
0:20:29	0:20:31	0:00:02	Estefanía estás fuera del campo ¿eh?	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:20:56	0:20:57	0:00:01	Vamos.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:20:57	0:21:01	0:00:04	¿Eh? Sí, sí, sí Si os dejan hay que meter gol. De eso se trata.	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:21:09	0:21:10	0:00:01	No podéis conducir.	Pequeño grupo	Indicación de errores		Conducción
0:21:11	0:21:12	0:00:01	Separaros	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:21:38	0:21:42	0:00:04	Oye, ¿me queréis contar qué hacéis aquí? Pues fuera de aquí. Vamos.	Pequeño grupo	Irrelevante	Se dirige a un grupo ajeno a la clase y pierde contacto con la misma	
0:22:08	0:22:09	0:00:01	Vamos.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:22:30	0:22:37	0:00:07	Vale. Podemos conducir el balón. ¿Vale? Venga. Vamos.	Todo el grupo	Variación de la tarea		Conducción
0:22:40	0:22:44	0:00:04	Pues siéntate, hija, qué quieres que te diga. Vale, vale.	Individual	Irrelevante	Una alumna que se marea	

5ª TAREA	0:23:00	0:23:06	0:00:06	Oye Rocío, ¿qué os pasa hoy? ¿Estáis un poquito bocas, o qué os pasa? O Sara, como te llames, Varo.	Individual	Censura		Conducción
	0:23:39	0:23:51	0:00:12	Vale. A ver, dejarme los balones. Podéis ir a beber agua un minuto, no os quitéis los petos y volvemos. Venga. No os quitéis los petos, ¿eh?. Venga, rapidito. Un minuto de agua.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Deja que el alumnado vaya a beber agua	Conducción
	0:25:17	0:25:18	0:00:01	Venga. Vamos	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:25:26	0:25:27	0:00:01	A ver, venimos todos, venimos	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 5	Presentación
	0:25:34	0:25:43	0:00:09	Venga, peto derecha, sin peto, izquierda. Vamos. , Tres, seis, siete, a ver, venir, venir,	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:25:43	0:25:45	0:00:02	Luis, venimos, venimos, venimos, venimos.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:25:47	0:26:02	0:00:15	A ver, normas, no hay portero, nadie toca el balón con la mano, ¿vale? Límite, el campo Balonmano, eehh, no podemos dar pases de campo a campo, ¿eh? Hay que pasar al campo de ataque para poder dar un pase largo, ¿de acuerdo?	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:26:04	0:26:22	0:00:18	La idea es que no puedes pasar desde tu campo a un balonazo largo a uno que corra por allí, ¿de acuerdo? Recordar que lo fundamental es tenemos el balón, levantamos la cabeza y miramos a quién podemos pasar, ¿vale? Fundamental. No abuséis de conducir, ¿vale? Y fundamental, moverse cuando no tenemos la pelota, ¿vale?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:26:23	0:26:28	0:00:05	Pues, sacan con peto, va.(silbato)	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:26:29	0:26:31	0:00:02	Venga, separaros, ocupar el campo,	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:26:31	0:26:32	0:00:01	muy bien.	Individual	Evaluación de la tarea		Presentación
	0:26:32	0:26:34	0:00:02	Tú vas con los de peto, señorita.	Individual	Censura		Presentación
	0:26:37	0:26:38	0:00:01	Vamos.	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción de la tarea 5	Conducción
	0:26:45	0:26:46	0:00:01	Vamos. Vamos	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:26:52	0:26:55	0:00:03	No se puede tirar desde fuera del área ¿eh?	Individual	Reglamentario		Conducción
	0:27:06	0:27:07	0:00:01	Muy bien, fantástico.	Individual	Censura		Conducción
	0:27:07	0:27:08	0:00:01	Falta. Sacan con peto.	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
	0:27:09	0:27:12	0:00:03	¿Eh? Pues páralo con el pecho.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:27:24	0:27:26	0:00:02	Vamos, vamos, separaros que estáis todos juntitos.	Todo el grupo	Técnico-táctico		Conducción
	0:27:37	0:27:38	0:00:01	Desde fuera del área no.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:27:41	0:27:45	0:00:04	Desde fuera del área no. Sí, sí, sí, puedes entrar dentro del área.	Individual	Reglamentario		Conducción
	0:27:47	0:27:50	0:00:03	La portería son los conos sólo, no vale toda la portería, sólo los conos.	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
	0:28:17	0:28:20	0:00:03	Venga, que estáis todos juntos. vamos, que estáis todos juntos	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción
	0:28:41	0:28:42	0:00:01	Vamos	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:29:02	0:29:04	0:00:02	Vamos, avanzamos con el balón, avanzamos.	Todo el grupo	Técnico-táctico		Conducción
	0:29:19	0:29:21	0:00:02	Bien, bueno	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción

6ª TAREA	0:29:33	0:29:35	0:00:02	Venga va, nos separamos. Vamos.	Todo el grupo	Técnico-táctico		Conducción
	0:29:43	0:29:45	0:00:02	Vamos, vamos, separaros, separaros.	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:29:51	0:29:56	0:00:05	Muy bien, ya te caes tú solo, para qué te van a dar. Vamos	Individual	Irrelevante		
	0:30:10	0:30:11	0:00:01	Vamos.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:30:23	0:30:24	0:00:01	Vamos, vamos.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:31:45	0:31:50	0:00:05	Dime. ¿Unos qué?. Venga corre.	Individual	Irrelevante	Un alumno que sale de clase	
	0:32:16	0:32:20	0:00:04	Vale, paramos. Paramos. Venimos. Venimos.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:32:20	0:32:28	0:00:08	Bueno, vamos a volver al ejercicio anterior, ahora nos vamos a dividir en dos grupos distintos, chicos a la derecha, chicas a la izquierda. Vamos.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 6	Presentación
	0:32:33	0:32:38	0:00:05	Uno, dos tres. Uno, dos tres. Uno, dos tres, cuatro. Muy bien. Perfecto.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:32:38	0:32:40	0:00:02	Peto contra sin peto y sin peto contra peto.	Todo el grupo	Variación de la tarea		Presentación
	0:32:41	0:32:48	0:00:07	¿Eh? Ya, pues ahora le matamos a ese. Venga, empecamos, vamos	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:32:49	0:32:51	0:00:02	Porterías laterales, ¿eh?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:32:52	0:32:59	0:00:07	Vamos. Espera un momentito. Vamos. Empezamos chicas, vamos.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Presentación
	0:33:10	0:33:14	0:00:04	Trae, trae, ven, ven, ven. Señoritas, ¿esperan algo?	Pequeño grupo	Censura		Presentación
	0:33:15	0:33:17	0:00:02	Jorge, tú estás aquí a la derecha, con los sin peto.	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:33:25	0:33:26	0:00:01	Necesitas algo muy fino.	Individual	Irrelevante		
	0:33:26	0:33:34	0:00:08	Vamos, empecamos. Venga, empezar, empezar, cuando venga que se apunte. Vamos chicas. Vamos, venga. Vamos.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Presentación
	0:33:36	0:33:37	0:00:01	Pues nada meter gol.	Pequeño grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
	0:33:37	0:33:40	0:00:03	Las con peto meten gol en aquella portería del fondo.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:33:41	0:33:42	0:00:01	Vamos.	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción de la tarea 6	Conducción
	0:33:48	0:33:49	0:00:01	Uno cero,	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
	0:33:49	0:33:50	0:00:01	muy bien.	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:33:50	0:33:51	0:00:01	Venga, sacan con peto.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
	0:33:51	0:33:56	0:00:05	Vamos. Venga. Vamos.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:34:19	0:34:22	0:00:03	Venga bien. Bien intentado llegar, venga, vamos.	Individual	Motivación-alaba		Conducción
	0:34:22	0:34:29	0:00:07	Sacáis con peto. Venga. Saca con el pie, saca con el pie.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
	0:34:30	0:34:31	0:00:01	Estefanía con el pie.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:34:37	0:34:39	0:00:02	Casi. Venga, va.	Individual	Motivación-alaba		Conducción
	0:34:49	0:34:50	0:00:01	Venga, vamos, vamos.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:35:12	0:35:13	0:00:01	Vamos, venga.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción

0:35:13	0:35:16	0:00:03	Mira antes de pegarle. Levanta la cabeza a ver dónde va el balón.	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:35:17	0:35:19	0:00:02	Venga. Venga.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:35:19	0:35:27	0:00:08	Sacar cerquita, acercaros, mirar dónde están los que van con vosotros. Vamos.	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:35:29	0:35:30	0:00:01	Fantástico	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:35:30	0:35:31	0:00:01	Gol.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:35:33	0:35:34	0:00:01	Espérate que termine la clase, compañera.	Individual	Censura		Conducción
0:35:38	0:35:39	0:00:01	Vamos	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:35:51	0:35:54	0:00:03	Venga, separaros chicas, separaros, separaros, que estáis todas juntas.	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:35:54	0:35:58	0:00:04	Marta, que se trata de dársela a tus compañeras. Ya, ya.	Individual	Censura		Conducción
0:36:00	0:36:01	0:00:01	Vamos.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:36:10	0:36:13	0:00:03	Un poquito de falta, un poquito de falta, venga. Vamos.	Individual	Reglamentario		Conducción
0:36:22	0:36:27	0:00:05	Venga, va. A ver, acercaros donde está el balón, que es más fácil si estáis cerca.	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:36:31	0:36:37	0:00:06	Vamos. Bien, bien, venga. Vamos.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:36:45	0:36:47	0:00:02	Hay que defender, vamos.	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:36:49	0:36:51	0:00:02	A ver, cuidado ese balón, cuidado ese balón.	Pequeño grupo	Medidas de seguridad		Conducción
0:36:56	0:36:57	0:00:01	Vamos.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:37:14	0:37:16	0:00:02	Siéntate, siéntate, ponte a la sombra.	Individual	Medidas de seguridad		Conducción
0:37:20	0:37:21	0:00:01	Vamos, vamos.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:37:33	0:37:34	0:00:01	Cuidado con el balón.	Individual	Medidas de seguridad		Conducción
0:37:40	0:37:49	0:00:09	Venga, va, va. Saca tú, saca tú que tienes el balón. Pero desde la amarilla, desde la amarilla. Desde aquí, desde aquí, derecha. Derecha	Individual	Reglamentario		Conducción
0:37:50	0:37:51	0:00:01	Vamos.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:37:57	0:37:58	0:00:01	Vamos.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:38:05	0:38:12	0:00:07	Venga. Saca flojito con el pie a alguien de tu equipo, pon el balón en el suelo, pon el balón en el suelo. Venga. Y ahora mira a ver a quién le vas a pasar.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:38:15	0:38:16	0:00:01	Casi. Venga.	Individual	Medidas de seguridad		Conducción
0:38:33	0:38:37	0:00:04	A ver, balón. Cuidado chicas. Vamos.	Pequeño grupo	Medidas de seguridad		Conducción
0:38:45	0:38:48	0:00:03	A ver, acercaros a la que tiene el balón, acercaros.	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:39:01	0:39:03	0:00:02	Buena, buena, buena.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción

0:39:04	0:39:13	0:00:09	Impresionante. Ha entrado todo, ha entrado el balón, tú, la zapatilla, todo. Venga, venga.	Individual	Motivación-alaba	Conducción
0:39:21	0:39:34	0:00:13	Vamos, alguna que la defienda. Bueno, venga. Venga, mucha filigrana y poco pase, venga. Acercaros donde está el balón.	Pequeño grupo	Técnico-táctico	Conducción
0:39:39	0:39:43	0:00:04	Vamos, acercaros. Vamos	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:39:46	0:39:49	0:00:03	Adiós. Venga.	Individual	Irrelevante	
0:39:53	0:40:00	0:00:07	A ver, Jorge y.... ir cogiendo los conos de las... que están en las dos porterías y los balones, por favor.	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:40:01	0:40:07	0:00:06	Los que están en las porterías y los balones. Irlos guardando. Venga	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:40:21	0:40:22	0:00:01	Si tú tu	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:40:26	0:40:27	0:00:01	A ver chicos paramos un momento.	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:40:27	0:40:32	0:00:05	Para hacerlo un poco más entretenido a un toque, a un toque, vale	Pequeño grupo	Variación de la tarea	Conducción
0:40:33	0:40:34	0:00:01	Venga a ver si nos movemos	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:40:36	0:40:42	0:00:06	dime, dime aquellos, aquellos ah ya están, ya están, ya están.	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:40:42	0:40:43	0:00:01	Bien, bien, bien corrido,	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción
0:40:44	0:40:47	0:00:03	Pisca si la pisas es más fácil	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:40:49	0:40:50	0:00:01	Intenta no caerte	Individual	Irrelevante	
0:40:50	0:40:53	0:00:03	¿Quién saca aquí? Venga	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:40:57	0:40:58	0:00:01	Venga a un toque, eh	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:41:07	0:41:10	0:00:03	Venga hay que moverse un poquito más ahora, vamos	Pequeño grupo	Técnico-táctico	Conducción
0:41:10	0:41:11	0:00:01	Cuidado balón	Pequeño grupo	Medidas de seguridad	Conducción
0:41:14	0:41:18	0:00:04	Venga que quedan un par de minutitos, venga, vamos, vamos	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:41:31	0:41:42	0:00:11	Vamos. Venga acercaros al balón	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:41:54	0:41:55	0:00:01	Vamos	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:41:59	0:42:01	0:00:02	Bien, bien, bien, venga, va, va	Pequeño grupo	Motivación-alaba	Conducción
0:42:16	0:42:17	0:00:01	Casi Fernando	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción

0:42:23	0:42:24	0:00:01	Vamos	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:42:42	0:42:50	0:00:08	Vale, venimos, traemos los petos, traemos las porterías, vamos, venga	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:42:51	0:42:52	0:00:01	Podéis ir a beber agua.	Todo el grupo	Irrelevante		
0:43:01	0:43:03	0:00:02	Hace calor, un poquito.	Individual	Irrelevante		

* OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE *

Código: Grabación 3

Tipo de contenido: Bádminton

Nº de sesión unidad didáctica: Sesión preparatoria

Duración de la sesión: 43'18''

	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
INICIO DE LA SESIÓN	0:00:08	0:00:16	0:00:08	... que como no nos daba tiempo a hacer la unidad didáctica de orientación, que es la que tendríais que hacer y solo tenemos esta clase ya, que nos queda suelta, venga.	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:00:18	0:00:24	0:00:06	Pues vamos a hacer una clase de bádminton, que el año que viene vais a tener una unidad y así vais cogiendo un poco el contacto,	Todo el grupo	Objetivos de la sesión		
	0:00:24	0:00:31	0:00:07	algunos supongo que habréis hecho algo ¿no?, el año pasado o no. ¿No? ¿en segundo?, bueno pues empezamos de cero entonces	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	Explora conocimientos previos	
	0:00:31	0:00:39	0:00:08	Bueno, el bádminton, por si ni, no lo habéis hecho nunca ¿vale? se juega con esta raqueta,	Todo el grupo	Reglamentario		
	0:00:39	0:00:45	0:00:06	Al principio os va a costar un poco porque la raqueta esta, veis que es bastante alargada,	Todo el grupo	Reglamentario		
	0:00:46	0:00:51	0:00:05	entonces tenéis que imaginaros que vuestro brazo mida un metro mas casi ¿vale?	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		
	0:00:51	0:01:00	0:00:09	entonces, os va a costar, vamos a hacer unos ejercicios de adaptación al principio. Pero es... efectivamente, el tamaño no es lo importante, hay que aprender a manejarlo ¿vale?	Todo el grupo	Irrelevante		

0:01:01	0:01:13	0:00:12	Entonces eh... jugamos en los campos amarillos ¿vale? Sabéis que, ¿cómo son los campos de bádminton?, ¿Sabíais que eran los campos amarillos? O es la primera vez que... Lo sabíais ¿no?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	
0:01:14	0:01:48	0:00:34	Bueno pues si os fijáis en los campos, tienen dos líneas, en el borde ¿vale? La línea de dentro es, cuando se juega individual y la de fuera para dobles ¿vale? Luego tiene una línea que separa dos cuadrados que son las zonas de saque, esto no es como el voleibol, no se saca desde aquí atrás, se saca desde cualquier punto de la zona de saque ¿vale? Tiene que ir al cuadrado opuesto ¿vale? Esta línea de aquí es la zona muerta, en el saque no puede caer el volante en la zona muerta ¿vale?	Todo el grupo	Reglamentario	
0:01:49	0:01:58	0:00:09	Luego ya si y entonces eh... lo que quiero que practiquéis hoy son, unos golpes básicos, ahora os explico cuales y después un poco en partido ¿vale?	Todo el grupo	Objetivo de la tarea	
0:01:58	0:02:00	0:00:02	Y a ver si os salen combinaciones.	Todo el grupo	Motivación-reto	
0:02:01	0:02:04	0:00:03	Él... lo primero, el saque, golpe básico	Todo el grupo	Técnico-táctico	
0:02:05	0:02:06	0:00:01	Oscar ¿te lo sabes?	Individual	Censura	
0:02:07	0:02:13	0:00:06	¿Cómo es el golpe básico, a ver? ¿Cómo se saca? ¿Así o así?	Individual	Pregunta sobre tarea	
0:02:18	0:02:22	0:00:04	De abajo, no de arriba ¿vale? De abajo, pierna contraria,	Todo el grupo	Técnico-táctico	
0:02:23	0:02:24	0:00:01	como el saque de voley bajo, igual,	Todo el grupo	Vinculación con otra tarea	
0:02:24	0:02:31	0:00:07	lo único que tenéis que mirar es que el volante golpee antes de pasar la línea de la cadera ¿vale?	Todo el grupo	Técnico-táctico	
0:02:32	0:02:38	0:00:06	Si golpeo aquí adelante, ya no me vale, es falta de saque, tengo que hacer el golpeo antes de pasar la línea. Eso por el saque	Todo el grupo	Errores más frecuentes	
0:02:40	0:02:44	0:00:04	No, no, no un golpe de muñeca justo antes de que la raqueta pase	Todo el grupo	Técnico-táctico	
0:02:45	0:03:02	0:00:17	¿Vale? Siguiente golpe, os lo voy a explicar todos ahora para que después lo hagáis todo seguido que no perdamos más tiempo. Cuando el volante sale, tanto si le doy por arriba o por abajo, sale alto y haciendo una parábola muy grande, se llama globo, ¿Vale?	Todo el grupo	Técnico-táctico	
0:03:05	0:03:12	0:00:07	La dejada, cuando le doy al volante, puedo hacerlo desde arriba frenarlo o puedo hacerlo desde abajo	Todo el grupo	Técnico-táctico	
0:03:13	0:03:18	0:00:05	para que caiga en la zona está muerta que hemos visto antes, es la dejada ¿vale?	Todo el grupo	Funcionalidad de la tarea	

	0:03:20	0:03:35	0:00:15	Cuando le doy al volante y quiero mandarlo lejos, pero sin hacer tanta parábola como antes, bien por un lado o bien por el otro, es el drive ¿vale? drive, más o menos horizontal, con menos parábola y lejos,	Todo el grupo	Técnico-táctico		
	0:03:35	0:03:42	0:00:07	y ¿cuando le doy de arriba abajo muy fuerte y cae en línea recta? ¿Qué será?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	Explora conocimientos previos	
	0:03:43	0:03:45	0:00:02	Mate, remate ¿vale?	Todo el grupo	Técnico-táctico		
	0:03:46	0:03:48	0:00:02	Solo con estos golpes, cuando calentéis...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		
	0:03:49	0:03:50	0:00:01	Eh, Javier, no hemos terminado	Individual	Censura		
	0:03:51	0:03:52	0:00:01	Cuando calentéis,	Todo el grupo	Descripción de la tarea		
	0:03:52	0:03:58	0:00:06	cogemos una raqueta cada uno yo os la doy, cada uno se responsabiliza de su raqueta, hay diez que son nuevas,	Todo el grupo	Organización de la tarea		
	0:03:58	0:04:02	0:00:04	y practicamos con un volante cada uno primero, ¿Vale?	Todo el grupo	Descripción de la tarea		
	0:04:02	0:04:04	0:00:02	Eh, no, no se coge todavía, David	Individual	Censura		
	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
DSLLO DE LA SESIÓN 1ª TAREA (calentamiento)	0:04:05	0:04:16	0:00:11	Bueno, es el ultimo día que tenemos pabellón, eso significa que los cinco minutos de calentamiento intentamos no parar ¿vale?	Todo el grupo	Motivación-reto	Presentación de la Tarea 1	Presentación
	0:04:16	0:04:21	0:00:05	Por ser el último día, a ver si es posible Yoana, no parar ¿vale?	Individual	Motivación-reto		Presentación
	0:04:21	0:04:46	0:00:25	Para terminar, las que habéis estado intentándolo durante todo el año, por lo menos que terminéis bien ¿vale?	Todo el grupo	Motivación-reto		Presentación
	0:04:28	0:04:30	0:00:02	Calentamos, carrera continua, venga	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:04:31	0:04:35	0:00:04	¿Alguna duda, alguna pregunta?, ¿No? lo entendéis todo muy bien.	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:04:37	0:04:48	0:00:11	¿Qué te pasa Yoana? Ahora ¿para qué? ¿En dónde? No te, no porque te lo clavabas con él... te vas a rozar	Individual	Irrelevante	Atiende a una cuestión personal de la alumna	
	0:04:49	0:04:57	0:00:08	Esta, Natalia con la... los movimientos de la raqueta te rozan con el imperdible. Pues vete allí, que se lo ponga ella, venga	Individual	Irrelevante		
	0:05:00	0:05:02	0:00:02	Oscar, como que tú no puedes, dame la raqueta	Individual	Censura		Presentación
	0:05:05	0:05:10	0:00:05	¿Que no puedes correr?, pues saca el cuaderno para hacer la tarea. El cuaderno Yolanda, para la tarea	Individual	Planteamiento de una tarea alternativa		Presentación

0:05:13	0:05:42	0:00:29	Tomar, os vais... Os vais leyendo las normas estas, que vais a ayudar a los compañeros, ahora, ahora después. ... Mientras calienta, hacéis el resumen de la historia ¿vale? Que luego se lo vais a contar, el próximo día y después os leéis las normas del, del juego, que están aquí, toma	Pequeño grupo	Descripción de la tarea	Describe la tarea alternativa	Presentación
0:05:44	0:05:48	0:00:04	Despacio Germán, que son cinco minutos no medio	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción de la tarea 1	Conducción
0:05:53	0:05:54	0:00:01	toma	Individual	Irrelevante		
0:05:59	0:06:01	0:00:02	Javier, cinco minutos corriendo	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:06:04	0:06:05	0:00:01	A ti no	Individual	Irrelevante		
0:06:05	0:06:08	0:00:03	Mira Jorge, mira Jorge	Individual	Censura		Conducción
0:06:16	0:06:19	0:00:03	¿Por qué no lo dejas en la caja María y así nadie le da patadas?	Individual	Censura		Conducción
0:06:23	0:06:25	0:00:02	Vale, eso lo corrijo ya después todo	Individual	Organización de la tarea	Conducción Tarea alternativa	Conducción
0:06:27	0:06:34	0:00:07	Venga, venga que os quedan dos minutos y hemos dicho que vais a intentar no parar	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:06:39	0:06:54	0:00:15	Cógete esos postes, para poner otra red ahí, mientras él hace la primera parte, y así luego lo haces tú. Si, uno lo pones ahí y otro, el otro ya está puesto ¿lo ves? Pues el otro aquí, enfrente y coges la cinta y la atas ahí	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:07:02	0:07:03	0:00:01	Medio minuto	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:07:04	0:07:10	0:00:06	Marta, ¿te encuentras mal?, no ¿seguro?	Individual	Irrelevante	La alumna se encuentra mal	
0:07:12	0:07:13	0:00:01	Nada, medio minuto	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:07:21	0:07:24	0:00:03	Alberto venga, venga	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:07:37	0:07:41	0:00:04	Germán ¿ya estas cansado?, ah	Individual	Censura		Conducción
0:07:48	0:08:07	0:00:19	Vale, venga, en el centro, estiramos, empezamos por los cuádriceps. Vale, con la otra	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
0:08:12	0:08:13	0:00:01	¿Qué tal, Marta?	Individual	Irrelevante		
0:08:17	0:08:23	0:00:06	¿El qué?, ¿El qué?, ¿El bádminton con la mano? ¿El bádminton?	Todo el grupo	Irrelevante		
0:08:24	0:08:49	0:00:25	Vale, piernas abiertas, bajamos, venga, a un lado y ahora os explico por qué calentamos abductores, ahora lo vais a ver, Venga, para el otro lado, si este ejercicio os tenía que salir ya a todos después de la capoeira de sobra.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
0:09:00	0:09:01	0:00:01	Vale,	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción

	0:09:01	0:09:05	0:00:04	de pie, hacemos, desde el desplazamiento básico de bádminton	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Conducción
	0:09:05	0:09:07	0:00:02	que por eso hemos calentado adductores,	Todo el grupo	Propósito de la tarea		Conducción
	0:09:08	0:09:19	0:00:11	dos pasos rápidos a un lado, toco el suelo, dos pasos lo más rápido que podáis, dos a un lado, dos al otro, piernas flexionadas, a ver esos abductores	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:09:21	0:09:22	0:00:01	A ver Javier	Individual	Censura		Conducción
	0:09:26	0:09:27	0:00:01	Vale, muñecas	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:09:29	0:09:33	0:00:04	Ese mismo desplazamiento, es el que vais a utilizar en el campo	Todo el grupo	Técnico-táctico		Conducción
	0:09:36	0:09:37	0:00:01	Venga, hacia dentro	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:09:39	0:09:40	0:00:01	Javier, tu una	Individual	Irrelevante		
	0:09:42	0:09:57	0:00:15	Vale, los hombros, calentamos un poco, tirando hacia delante, despacio. Vale, por delante	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:10:01	0:10:18	0:00:17	Ay, Jorge ¿de qué? De todo el año estas cansado ya, ¿no será de la práctica del piragüismo?, vale	Individual	Irrelevante		
	0:10:19	0:10:20	0:00:01	David, espera un momento	Individual	Censura		Conducción
	0:10:23	0:10:25	0:00:02	Trae, trae, eh, eh, eh, eh, déjalas, dejar las raquetas	Todo el grupo	Censura		Conducción
	0:10:30	0:10:31	0:00:01	Espera	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:10:33	0:10:48	0:00:15	Cogemos un volante cada uno, y las diez personas que he dicho antes. Cada uno responsable de la raqueta y la funda,	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 2	Presentación
2ª TAREA	0:10:48	0:10:51	0:00:03	¿eh?, Pues deja la otra. Un momento un...pero...	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:10:51	0:11:01	0:00:10	Roberto ¿tu estabas seleccionado?, si vais a tener todos	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:11:02	0:11:23	0:00:21	Anda... que se... Las fundas dejarlas cerca de donde estéis vosotros. Los diez primeros que he dicho, oye, espera. Tomar, toma.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:11:23	0:11:37	0:00:14	Bueno tu tenias... tú estabas aquí. Tu no estabas aquí perdona. Toma, toma, toma esta. Los que estaban aquí. Estabas tú, estabas tu	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:11:38	0:11:39	0:00:01	Las demás están nuevas también ¿eh?	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:11:41	0:11:48	0:00:07	Cogeros un volante cada uno y practicamos primero, antes de empezar por parejas, del derecho y del revés	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:11:50	0:11:51	0:00:01	¿Quién más falta?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación

	0:11:56	0:11:57	0:00:01	Pues toma, cógete una de estas	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:12:03	0:12:14	0:00:11	Practicar primero, del derecho, del revés, para cogerle la medida a la raqueta. Intentar desplazarlos dando golpes al volante	Todo el grupo	Técnico-táctico	Conducción de la tarea 2	Conducción
	0:12:18	0:12:20	0:00:02	Del derecho y del revés, Carlos	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:12:21	0:12:23	0:00:02	Cambiar... Girando la muñeca	Todo el grupo	Técnico-táctico		Conducción
	0:12:28	0:12:29	0:00:01	Eso es	Todo el grupo	Motivación-alaba		Conducción
	0:12:35	0:12:39	0:00:04	A ver, bien Marta	Individual	Motivación-alaba		Conducción
	0:12:40	0:12:45	0:00:05	¿Qué te pasa? Y te ha...	Individual	Irrelevante		
	0:12:47	0:12:59	0:00:12	Mira, ponte así, pon la pierna esa delante y baja muy despacito con las dos manos, muy despacio, porque te va a tirar, ahí despacito, para que te tire un poco de ahí y luego con las piernas abiertas igual, hacia un lado, bueno.	Individual	Técnico-táctico	Atiende a las quejas de la alumna	Conducción
	0:13:00	0:13:02	0:00:02	Eso es que tienes que calentar un poco mejor Natalia	Individual	Censura		Conducción
3ª TAREA	0:13:04	0:13:12	0:00:08	Vale, los que vayáis cogiendo un poco la distancia os ponéis en la red para practicar los golpeos. Baja	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 3	Presentación
	0:13:15	0:13:17	0:00:02	Practicáis el saque, los globos, el remate	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:13:22	0:13:28	0:00:06	¿Te sale? Ponte con Adrián en un campo ya, a practicar saques, remates y todo eso	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:13:32	0:13:38	0:00:06	Oscar, tú estás lesionado...Pero para dar los toques te tienes que desplazar ¿no?	Individual	Censura		Presentación
	0:13:44	0:13:45	0:00:01	¿Sale?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Da indicaciones de la 2ª Tarea de un alumno que todavía no se ha puesto en la red.	Conducción
	0:13:46	0:14:10	0:00:24	A ver, escúchame, la... la raqueta es muy larga ¿vale? Entonces tú tienes que pensar en dar el golpeo, lejos, no cerca de tu cuerpo sino lejos, entonces, como le tienes que dar justo cuando la raqueta llegue a la cadera, espera mas, tirla y espera mas a dar el golpeo, espera casi a que caiga al suelo, como si cayese...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:14:10	0:14:11	0:00:01	eso es ¿vale?	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:14:15	0:14:17	0:00:02	Pues ahora hay que poner aquí otros dos postes ¿vale?	Individual	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 3	Conducción
	0:14:18	0:14:22	0:00:04	Oscar, ayúdala mientras a Yolanda a poner dos postes mas, en el centro	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:14:28	0:14:40	0:00:12	Jorge ¿cual es el campo vuestro?. ¿Qué te pasa?, ¿tú mismo? Qué inteligente, tú mismo, toma, ponte en el campo.	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción

0:14:42	0:14:45	0:00:03	A ver, Iván, que... ¿os he explicado el saque?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:14:48	0:14:50	0:00:02	Estira mas el brazo Iván	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:14:53	0:14:54	0:00:01	Oye, tenéis ahí un campo libre	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:14:55	0:14:59	0:00:04	David, tenéis ahí un campo libre y aquí estáis tres en un campo	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:15:03	0:15:09	0:00:06	Pero si esta es... pero que más te da David, no me lo... pero no me seas... ¿levanto una persiana de estas, una cortina?	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:15:15	0:15:18	0:00:03	¿Qué pasa Alberto? ¿Sois impares?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:15:19	0:15:23	0:00:04	Ah, pues ahora os pone en este campo... Poneros en este campo Alberto	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:15:27	0:15:32	0:00:05	Si, aqui hay otro campo. Aquí, aquí uno y allí otro	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:15:34	0:15:36	0:00:02	Oscar, aquí uno y allí otro	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:15:44	0:15:47	0:00:03	Despacio, Yolanda que no se te vaya a caer en un pie	Individual	Medidas de seguridad		Conducción
0:15:53	0:16:00	0:00:07	En la... en la mitad del campo. Trae ya lo pongo yo, coge tú la cinta esa que sobraba por ahí	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:16:01	0:16:12	0:00:11	Oscar, en la... en la marca chiquitita amarilla. Si, rómpela, es fácil, rómpela. Mira, en esta marca de ahí.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:16:28	0:16:29	0:00:01	Eso es	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:16:34	0:16:37	0:00:03	A ver María ¿cómo es el saque que te he explicado?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:16:41	0:16:53	0:00:12	Para Natalia, si hay falta de saque no hay juego, dale la... que va a hacer el saque, no ella. A ver. Sí	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:16:57	0:16:59	0:00:02	Te ha ido para arriba, porque le has dado con esto,	Individual	Explicación de errores		Conducción
0:17:00	0:17:05	0:00:05	espera un poco más a que caiga el sa... el saque	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:17:09	0:17:18	0:00:09	¿Cuál es la norma de saque que he explicado antes? ¿Había que golpear antes de...?, antes de que la raqueta ¿pase...?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:17:19	0:17:22	0:00:03	La línea de la cadera, la línea de la cadera	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:17:24	0:17:25	0:00:01	Pues vienes de atrás y aquí el golpe	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:17:30	0:17:44	0:00:14	Espera que vais a hacer una cosa. Toma María, vacía la caja. Y tu recibes y luego cambiáis, no te... no te importe los que se caigan por aquí, los dejas en el suelo	Individual	Adaptación de la tarea	Adapta la dificultad para un pequeño grupo	Conducción
0:17:49	0:17:54	0:00:05	Abajo, abajo. La mano desde atrás, sácala, para darla abajo	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción

4ª TAREA	0:18:01	0:18:05	0:00:04	María, mira, golpe de muñeca, no de brazo, de muñeca	Individual	Indicación de errores	Continúa conducción tarea alternativa	Conducción
	0:18:07	0:18:09	0:00:02	¿Has hecho ya la... la historia?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:18:14	0:18:15	0:00:01	Es media, podéis repetir	Individual	Reglamentario		Conducción
	0:18:18	0:18:33	0:00:15	El ya la ha hecho, así que ponte tú ahora a hacer esta... Si, el resumen, léetelo y pones las ideas que se te queden a ti ¿vale? Te lo lees una vez o dos y las ideas más importantes que se te hayan quedado las pones	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:18:43	0:18:44	0:00:01	A ver	Individual	Irrelevante		
	0:18:49	0:19:01	0:00:12	Jorge, espera, poneros vosotros un momento juntos, a ver si habéis distinguido lo de los golpes, cuando le deis tenéis que decir el nombre del golpeo que habéis hecho, globo, parábola...	Individual	Descripción de la tarea	Presentación de la tarea 4	Presentación
	0:19:02	0:19:03	0:00:01	Eso es	Pequeño grupo	Motivación-alaba	Conducción de la tarea 4	Conducción
	0:19:06	0:19:09	0:00:03	drive, drive largo	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
	0:19:10	0:19:17	0:00:07	Ya, así, si tú le das y sale en parábola es un globo, si le das y cae cerca de la red es una dejada y remate de arriba abajo, a ver	Individual	Técnico-táctico		Conducción
	0:19:21	0:19:23	0:00:02	A ver si los sabéis distinguir	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
	0:19:24	0:19:28	0:00:04	Si hace alto, alto y parábola, globo	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:19:37	0:19:38	0:00:01	Venga, a ver	Pequeño grupo	Irrelevante		
	0:19:39	0:19:41	0:00:02	Vamos Jorge, te toca	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:19:41	0:19:59	0:00:18	A ver, Roberto, ¿Eso que era? Roberto eso que... lo que has hecho tu ¿qué era? ¿Qué has hecho?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:20:02	0:20:03	0:00:01	Ha caído ahí	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:20:05	0:20:09	0:00:04	Dejada... No, ha hecho Roberto	Individual	Técnico-táctico		Conducción
	0:20:09	0:20:10	0:00:01	, ... globo, globo	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
	0:20:13	0:20:16	0:00:03	Hacer algo que no sea un globo, para ver si lo diferenciáis	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
	0:20:18	0:20:21	0:00:03	En dobles, es dentro en individual es fuera	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
	0:20:25	0:20:26	0:00:01	¿Eso que era?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:20:27	0:20:28	0:00:01	nada	Individual	Irrelevante		
	0:20:34	0:20:35	0:00:01	¿Eso que era Jorge?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:20:36	0:20:37	0:00:01	vale	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:20:38	0:20:39	0:00:01	No he visto ningún remate ¿eh?	Individual	Indicación de errores		Conducción

0:20:42	0:20:43	0:00:01	A ver	Individual	Motivación-reto		Conducción
0:20:47	0:20:49	0:00:02	¿Desde donde se saca Pablo?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:20:51	0:20:52	0:00:01	La zona de saque	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:20:55	0:20:57	0:00:02	No, ¿eso era un drive?,	Individual	Pregunta sobre tarea	Evalúa si distinguen los golpes	Conducción
0:20:59	0:21:00	0:00:01	Una dejada	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:21:06	0:21:08	0:00:02	Deja... déjala caer, mas	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:21:10	0:21:12	0:00:02	el saque tiene que ir al cuadrado opuesto	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:21:14	0:21:15	0:00:01	Si, espera que voy a ver	Individual	Irrelevante		
0:21:17	0:21:18	0:00:01	Ahora, ahora lo veo	Individual	Irrelevante		
0:21:19	0:21:20	0:00:01	Ven Yoana	Individual	Organización de la tarea	Presenta tarea 4 al grupo dos.	Presentación
0:21:21	0:21:30	0:00:09	Cada vez que le deis, tenéis que decirme el nombre del saque, el nombre del golpe que habéis hecho, si es un globo, un drive o un remate o una dejada ¿vale? Venga va	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:21:33	0:21:37	0:00:04	¿Dónde os ponéis? Da lo mismo, donde queráis, venga, va	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:21:41	0:21:42	0:00:01	Alberto, Alberto ven	Individual	Organización de la tarea		Presentación
0:21:43	0:21:51	0:00:08	Si, luego os ponéis allí, para que yo os vea un rato a ver si habéis entendido lo de los golpes, a ver si los distinguís, a ver	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:21:52	0:21:53	0:00:01	¿A qué sacas tu? venga	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:21:59	0:22:01	0:00:02	Ahora cuando termine María, te voy a traer la caja para que practiques tu,	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:22:03	0:22:06	0:00:03	piensa lo que te he dicho antes déjala caer, que parezca que va a caer al suelo, eso es	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:22:07	0:22:10	0:00:03	¿Eso que era Alberto?, ¿Cómo se llamaba eso?	Individual	Pregunta sobre tarea	Comprueba si distinguen los golpes	Conducción
0:22:11	0:22:12	0:00:01	Globo.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:22:16	0:22:21	0:00:05	El drive, lejos y sin parábola, remate de arriba abajo. Y dejada,	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:22:21	0:22:23	0:00:02	te puedes poner en donde quieras del cuadrado, venga	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:22:30	0:22:31	0:00:01	Venga, a ver	Individual	Motivación-empuje		Conducción

0:22:32	0:22:33	0:00:01	Globo	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:22:34	0:22:35	0:00:01	¿Y eso que era?	Individual	Pregunta sobre tarea	Evalúa si distinguen los golpes	Conducción
0:22:35	0:22:36	0:00:01	drive	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:22:37	0:22:46	0:00:09	A ver, eé mas bien es un drive, porque ha ido, con poca parábola	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:22:51	0:22:52	0:00:01	La has dado con el palo,	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:22:54	0:22:57	0:00:03	espera mas, espera mas, espera,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:22:58	0:23:00	0:00:02	ni tanto ni tan calvo,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:23:00	0:23:06	0:00:06	venga, bueno, por unos centímetros, no ha entrado	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:23:18	0:23:20	0:00:02	Alberto, haz el golpeo mas de muñeca,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:23:20	0:23:22	0:00:02	no lleves todo el brazo	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:23:22	0:23:23	0:00:01	sino la muñeca, un golpe seco	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:23:27	0:23:31	0:00:04	No, juega con la izquierda, con la izquierda, tú con la derecha no puedes	Individual	Adaptación de la tarea		Conducción
0:23:32	0:23:37	0:00:05	Pues turnaros, dos contra uno, ponte aquí con Yoana y la ayudas un poco, va	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:23:40	0:23:53	0:00:13	Pero me tenéis que decir el nombre del golpe que habéis hecho, o sea si le das y sale por arriba un globo. Globo, drive, remate y dejada. Venga. Y saque	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:23:55	0:23:56	0:00:01	A ver tu saque	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:24:01	0:24:02	0:00:01	¿Esto qué es Alberto?,	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:24:04	0:24:05	0:00:01	Globo	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:24:06	0:24:09	0:00:03	drive, drive y globo	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:24:15	0:24:17	0:00:02	Ahora os voy a traer la caja a vosotros	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:24:19	0:24:20	0:00:01	Espera que os la pase	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:24:27	0:24:31	0:00:04	¿Qué tal lo de los saques? ¿Qué tal los saques?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:24:39	0:24:43	0:00:04	Bien, colócate mejor... Esta, Natalia, un pie delante de otro, el contrario,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:24:44	0:24:46	0:00:02	ahí, bien	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:24:47	0:24:56	0:00:09	sabes la zona de saque que es el cuadrado entero, que puedes sacar desde cualquier punto. Este cuadrado es la zona de saque, tu puedes ponerte incluso pegada a la línea aquella	Individual	Reglamentario		Conducción

0:24:59	0:25:17	0:00:18	¿Ya?. No, léetelo hasta cinco veces si hace falta, antes de copiarlo ¿vale? Si a las cinco veces tampoco te has enterado, entonces me lo dices. Pero despacito ¿eh? Yolanda	Individual	Motivación-empuje	Continúa conducción tarea alternativa	Conducción
0:25:24	0:25:26	0:00:02	Globo ¿no?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:25:27	0:25:32	0:00:05	¿Y eso como se llamaba?, ¿Ese golpeo?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:25:34	0:25:35	0:00:01	drive,	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:25:36	0:25:39	0:00:03	globo parábola, drive lejos horizontal	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:25:43	0:25:44	0:00:01	¿En qué tele?	Individual	Irrelevante		
0:25:44	0:25:49	0:00:05	Bueno ya, os veo que estáis, que habéis mejorado un poco, vamos a pasárselo a otros	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:25:51	0:25:54	0:00:03	Bueno, luego recogéis el resto vosotras	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:26:00	0:26:07	0:00:07	Toma Yoana, vacía esta caja	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:26:08	0:26:11	0:00:03	Tu ponte ahí para recibir las que podáis que va a vaciar esta caja haciendo saques	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:26:18	0:26:21	0:00:03	A ver, Golpeo de muñeca,	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:26:22	0:26:23	0:00:01	Eso es	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:26:29	0:26:30	0:00:01	No tires, no tires el volante para arriba,	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:26:30	0:26:36	0:00:06	tu lejos y lo dejas caer, ya está. Mas, espera mas	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:26:41	0:26:44	0:00:03	A ver, cada vez que golpeéis decid el nombre del golpeo	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:26:45	0:26:57	0:00:12	Globo, drive horizontal y lejos; globo, la parábola alta; dril, horizontal lejos; remate, de arriba abajo; y dejada, cerca de la red	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:26:59	0:27:00	0:00:01	No, venga a ver si os sale	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
0:27:01	0:27:05	0:00:04	Corrige tu Oscar, a ver si te has enterado tu ¿eso qué es?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:27:07	0:27:08	0:00:01	Globo,	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:27:08	0:27:09	0:00:01	drive no,	Pequeño grupo	Indicación de errores		Conducción
0:27:09	0:27:10	0:00:01	globo	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:27:11	0:27:12	0:00:01	esos globos, Soraya	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:27:16	0:27:17	0:00:01	No os oigo	Pequeño grupo	Censura		Conducción

	0:27:20	0:27:23	0:00:03	Hay que intentar pensar, también, a la vez, venga	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
	0:27:27	0:27:28	0:00:01	¿Eso qué es?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:27:29	0:27:30	0:00:01	Pero dílo, que no te oímos.	Individual	Censura		Conducción
	0:27:31	0:27:33	0:00:02	¿Tú lo has oído Oscar? Yo tampoco	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:27:35	0:27:38	0:00:03	¿Eso que era? ¿Eso como se llamaba?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:27:39	0:27:40	0:00:01	drive	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:27:48	0:27:49	0:00:01	¿Eso que era?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:27:52	0:27:53	0:00:01	¿Y eso Soraya?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:27:54	0:27:55	0:00:01	globo	Individual	Técnico-táctico		Conducción
	0:27:57	0:27:58	0:00:01	Muy bien	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:28:03	0:28:05	0:00:02	¿Qué es lo que habéis estado haciendo todo el rato?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:28:06	0:28:07	0:00:01	Globos	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:28:16	0:28:17	0:00:01	¿Y eso?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:28:18	0:28:19	0:00:01	Muy bien, mate	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
5ª TAREA	0:28:20	0:28:34	0:00:14	Vale, a tres set, de quince puntos ¿vale? Arbitra Oscar, venga, cada vez que hagáis, cinco, cinco. Y tenéis que hacerlo al contrario ¿vale?	Pequeño grupo	Descripción de la tarea	Presentación de la tarea 5	Presentación
	0:28:35	0:28:37	0:00:02	Arbitrales bien, Oscar	Individual	Motivación-reto	Continúa conducción 4ª tarea grupo 3	Presentación
	0:28:41	0:28:46	0:00:05	Bueno, de todos los que has sacado ¿cuántos han ido bien?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:28:48	0:28:49	0:00:01	Pues hay que vaciar otra caja	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:28:49	0:28:51	0:00:02	Y Alberto igual	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:28:55	0:28:59	0:00:04	Eh... Yoana, vuélvelos a meter todos y se lo pasas a Alberto que lo haga él	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:29:00	0:29:02	0:00:02	A ti ¿cuántos saques te van bien?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:29:03	0:29:07	0:00:04	Pues tu recepcionas todos los saques, que saquen ellos y tu se las devuelves	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:29:13	0:29:14	0:00:01	Ahora intenta dirigirlos Javier	Individual	Técnico-táctico		Conducción
	0:29:15	0:29:21	0:00:06	Venga, poneros los dos a sacar, cuidado, toma, los dos a sacar. Y Javier a recepcionar	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:29:27	0:29:28	0:00:01	A ver vosotros	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:29:40	0:29:46	0:00:06	Vale, seguir jugando, pero cada vez que le deis tenéis que decir el nombre, del golpeo, del golpeo.	Pequeño grupo	Descripción de la tarea	Presentación 4ª Tarea grupo 6	Presentación

0:29:47	0:29:55	0:00:08	O globo, el que era parábola alto, o drive el que iba lejos más horizontal, dejada cerca de la red y remate,	Individual	Técnico-táctico		Presentación
0:29:56	0:29:58	0:00:02	a ver, a ver si sois capaces de pensar.	Pequeño grupo	Motivación-reto		Presentación
0:30:00	0:30:02	0:00:02	Decir el nombre del golpeo que has hecho	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
0:30:04	0:30:17	0:00:13	No, tu haz lo que quieras, pero cuando veas como sale el volante, me tienes que decir lo que es: El globo, el drive, el horizontal lejos, remate de arriba abajo y dejada,	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
0:30:17	0:30:22	0:00:05	El drive es como el globo lejos, pero no tan parábola más en línea...	Individual	Técnico-táctico		Presentación
0:30:23	0:30:36	0:00:13	Ese es él... ese es el drive, en horizontal. drive, a ver dilo, drive. Ya esta, así. Bueno, si dices horizontal yo te entiendo, eso es	Individual	Técnico-táctico		Presentación
0:30:36	0:30:37	0:00:01	Venga a ver	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:30:40	0:30:41	0:00:01	drive, eso es	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción 4ª Tarea grupo 5	Conducción
0:30:46	0:30:47	0:00:01	globo	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:30:49	0:30:52	0:00:03	Ay, qué velocidad de procesamiento de información ¿eh?	Individual	Censura		Conducción
0:30:57	0:30:59	0:00:02	drive, muy bien rectificado	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:31:03	0:31:07	0:00:04	El remate de arriba a abajo y el drive más horizontal,	Individual	Explicación de errores		Conducción
0:31:12	0:31:15	0:00:03	drive, porque no ha ido hacia abajo, ha ido hacia adelante	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:31:16	0:31:17	0:00:01	Venga, date prisa,	Individual	Irrelevante		
0:31:19	0:31:20	0:00:01	un golpe	Individual	Reglamentario		Conducción
0:31:22	0:31:24	0:00:02	Muy bien, muy bien ese saque	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:31:25	0:31:30	0:00:05	Si, mientras entre... mientras entre en la zona vale	Individual	Reglamentario		Conducción
0:31:37	0:31:37	0:00:00	No,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:31:39	0:31:40	0:00:01	¿eso qué es?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:31:40	0:31:41	0:00:01	drive,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:31:41	0:31:43	0:00:02	drive de revés, pero drive	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:31:46	0:31:48	0:00:02	Si, hasta que no sea exagerada la parábola, es drive	Individual	Técnico-táctico		Conducción

0:31:52	0:31:53	0:00:01	¿Eso qué es?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:31:54	0:31:57	0:00:03	Bueno, no veo ninguna dejada y ningún remate	Individual	Motivación-reto		Conducción
0:32:04	0:32:06	0:00:02	Si cae en la zona esta es dejada	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:32:09	0:32:11	0:00:02	Sí, en la zona entre la línea amarilla y la red	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:32:12	0:32:13	0:00:01	¿Qué?	Individual	Irrelevante		
0:32:14	0:32:19	0:00:05	Si, sí, claro, si, lo que no puede es caer ahí en el saque, la pluma, el volante	Individual	Reglamentario		Conducción
0:32:28	0:32:32	0:00:04	Vale, a tres set de quince, se juega en dobles ¿vale?	Pequeño grupo	Descripción de la tarea	Presentación 5ª tarea grupo 6	Presentación
0:32:33	0:32:34	0:00:01	El saque... Un poco sí	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Presentación
0:32:35	0:32:36	0:00:01	Sin decir eso	Individual	Descripción de la tarea		Presentación
0:32:36	0:32:38	0:00:02	El saque tiene que ir cruzado	Pequeño grupo	Reglamentario		Presentación
0:32:39	0:32:41	0:00:02	Eso era solo para ver si distinguíais un poco los golpes	Pequeño grupo	Funcionalidad de la tarea		Presentación
0:32:42	0:32:44	0:00:02	Sí, las normas de saque son las que os he explicado antes	Pequeño grupo	Reglamentario		Presentación
0:32:47	0:32:48	0:00:01	No, déjala	Individual	Reglamentario	Conducción 5ª Tarea grupo 6	Conducción
0:32:49	0:32:55	0:00:06	Si cae aquí. Sí. Si cae aquí, es falta suya	Individual	Reglamentario		Conducción
0:32:56	0:32:58	0:00:02	En el cuadro, Adrián, en el cuadro	Individual	Reglamentario		Conducción
0:33:04	0:33:06	0:00:02	A ver, venga saca	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:33:09	0:33:10	0:00:01	Muy bien, ese saque, muy bien	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:33:16	0:33:20	0:00:04	Casi os voy a mirar cuando no os deis cuenta, porque vamos	Pequeño grupo	Motivación-alaba		Conducción
0:33:21	0:33:25	0:00:04	Venga saca tú, Adrián.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:33:40	0:33:42	0:00:02	Sí. Si no la da sí	Individual	Reglamentario		Conducción
0:33:42	0:33:45	0:00:03	Vale, a ver María y Natalia	Individual	Irrelevante		
0:33:52	0:33:56	0:00:04	Alberto, pero que es para que practiquéis el saque, a ver	Individual	Censura	Conducción 4ª Tarea grupo 3	Conducción
0:33:58	0:33:59	0:00:01	Bueno bien.	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea	Conducción 3ª Tarea grupo 4	Conducción
0:34:03	0:34:07	0:00:04	Bueno ya lo vais cogiendo ¿no? justo	Pequeño grupo	Motivación-alaba		Conducción
0:34:09	0:34:12	0:00:03	A ver, a tres set de de quince, de once perdón,	Pequeño grupo	Descripción de la tarea	Presenta 5ª tarea grupo 4	Presentación

0:34:12	0:34:18	0:00:06	las chicas juegan a set de once en individual, quien gane, el mejor de tres set es el que gana	Pequeño grupo	Reglamentario		Presentación
0:34:19	0:34:22	0:00:03	¿Vale? María, el mejor de tres set de once, en chicas,	Individual	Reglamentario		Presentación
0:34:23	0:34:25	0:00:02	venga echar un partido, a ver	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:34:41	0:34:42	0:00:01	¿Cómo vas Yolanda?	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción Tarea Alternativa	Conducción
0:34:52	0:34:55	0:00:03	A ver, dime un país donde se practica algo parecido al bádminton	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:34:57	0:35:03	0:00:06	Bien, ya te has enterado de algo. Dices, no me he enterado de nada, pues si te has enterado de algo	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:35:03	0:35:04	0:00:01	¿Qué más cosas?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:35:09	0:35:13	0:00:04	Otro país, otra gente que también practicaba algo parecido.	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:35:16	0:35:17	0:00:01	Vale	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:35:17	0:35:29	0:00:12	¿mas? ¿Y los ingleses de donde lo aprendieron? ¿Te acuerdas? Los ingleses lo aprendieron de otro país	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:35:36	0:35:49	0:00:13	Mira, aquí, ya tienes, ya sabes que en China se practicaba algo parecido. Y en otros países y que en Inglaterra también, yo te digo que en Inglaterra lo aprendieron de otro país que practicaban una cosa muy parecida,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:35:49	0:35:56	0:00:07	a ver si sabes decirme que país es, ahora, cuando te leas esto ¿vale? Cuando lo sepas, me llamas	Individual	Motivación-reto		Conducción
0:35:59	0:36:00	0:00:01	A ver ¿cómo vais?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Presentación 5ª Tarea grupo 1	Presentación
0:36:04	0:36:08	0:00:04	A tres set de quince, en dobles se juega a tres set de quince, el mejor de tres set gana	Pequeño grupo	Reglamentario		Presentación
0:36:14	0:36:21	0:00:07	¿Y esto?, bueno	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Conduce 5ª tarea grupo 1	Conducción
0:36:26	0:36:28	0:00:02	¿Hay variedad de golpes o no?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:36:37	0:36:40	0:00:03	Jorge, ¿tu juegas solo o qué?	Individual	Censura		Conducción
0:36:42	0:36:43	0:00:01	¿Estáis en individuales o en dobles?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:37:00	0:37:05	0:00:05	Vale, jugar una de dobles y el que gane pasa allí con otro equipo de esos, os cambiáis	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Conducción
0:37:12	0:37:13	0:00:01	¿Qué?	Individual	Irrelevante	Continúa Conducción tarea alternativa	

0:37:14	0:37:22	0:00:08	En Inglaterra lo aprendieron de otro país que, que hacían algo parecido ¿qué país era el otro? ¿Los ingleses de donde lo aprendieron?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:37:24	0:37:25	0:00:01	Muy bien	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:37:26	0:37:31	0:00:05	Entonces, después, de la India aprendieron, conocían algo que era muy parecido y después los ingleses ¿qué hicieron?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:37:33	0:37:34	0:00:01	A tres set de quince	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conduce 5ª tarea grupo 1	Conducción
0:37:38	0:37:39	0:00:01	¿En la India que hacían?	Individual	Pregunta sobre tarea	Continúa conducción tarea alternativa	Conducción
0:38:04	0:38:12	0:00:08	A ver, el bádminton, lo que es bádminton moderno ¿de dónde venía?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:38:18	0:38:30	0:00:12	Si yo te digo que lo inventaron los ingleses. Ese bádminton moderno ¿de dónde venía? ¿De dónde lo habían cogido los ingleses? ¿Qué me has dicho antes, que había otro país, que los ingleses habían aprendido un juego muy parecido?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:38:32	0:38:35	0:00:03	No, otro, el que me has dicho antes	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:38:37	0:38:40	0:00:03	No la in... de Inglaterra e Inglaterra lo había aprendido ¿de quién?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:38:40	0:38:42	0:00:02	Ese otro país que me has dicho antes	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:38:59	0:39:05	0:00:06	En China se practicaba el deporte muy parecido, en la India se practicaba un juego ¿qué se llamaba? ¿Cómo?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:39:07	0:39:20	0:00:13	Que era muy, muy parecido al bádminton ¿vale? Entonces fue... justo lo anterior al bádminton moderno y ahí ya los ingleses crearon el bádminton, el moderno	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:39:22	0:39:27	0:00:05	¿Vale? A ver si eres capaz de ponérmelo aquí por escrito, esas ideas.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:39:28	0:39:35	0:00:07	Las... ya... mas o menos ¿te acuerdas? Todo esto que acabamos de decir, con tus palabras ¿vale? en una frase.	Individual	Descripción de la tarea		Conducción
0:39:37	0:39:38	0:00:01	Pues venga, antes de que se te olvide	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:39:43	0:39:44	0:00:01	¿Qué pasa?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Conducción 5ª tarea grupo 3	Conducción
0:39:48	0:39:49	0:00:01	¿Has ganado tú a él?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:39:50	0:39:51	0:00:01	¿Dos de tres?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción

	0:39:52	0:39:57	0:00:05	Bueno pues, mira tenéis, uno, dos tres... todos estos volantes que hay por aquí que son vuestros...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:39:57	0:39:59	0:00:02	Si, metedlos en la caja	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:40:00	0:40:01	0:00:01	La tiene Alberto la caja	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:40:13	0:40:14	0:00:01	¿El qué?	Individual	Irrelevante		
	0:40:16	0:40:17	0:00:01	¿Cuántos han salido ya?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:40:21	0:40:22	0:00:01	¿Eres zurdo Javier?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:40:22	0:40:23	0:00:01	no	Individual	Irrelevante		Conducción
	0:40:31	0:40:33	0:00:02	A ver Óscar, ¿qué tal? ¿Qué tal por aquí?	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción 4ª tarea grupo 5	Conducción
	0:40:36	0:40:39	0:00:03	¿Hay variedad...? ¿Hay variedad de golpesos? ¿O hacen siempre globos?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:40:41	0:40:42	0:00:01	¿Siempre globos?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
FINAL DE LA SESIÓN	0:40:47	0:40:51	0:00:04	Bueno, mientras ellos recogen, ahora tú vete quitando las cintas de aquí de los postes	Individual	Organización de la tarea	Organiza la recogida del material utilizado y recuerda la recogida del cuaderno.	
	0:40:55	0:41:05	0:00:10	Vale chicos, recogemos... los volantes y las raquetas con las fundas, los que teníais funda.	Todo el grupo	Organización de la tarea		
	0:41:26	0:41:28	0:00:02	Venga, que me tienes que escribir la frase, Yolanda	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		
	0:41:36	0:41:46	0:00:10	Los cuadernos, los que no hayáis entregado el cuaderno, mañana. Mañana con un punto menos por retraso	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:41:53	0:41:55	0:00:02	A la caja igual, a la caja	Individual	Organización de la tarea		
	0:42:03	0:42:07	0:00:04	Todos. Va a ser vuestro libro de texto el año que viene, así que deberíais tenerlo todo	Individual	Irrelevante		
	0:42:12	0:42:13	0:00:01	Hasta luego	Individual	Irrelevante		
	0:42:16	0:42:21	0:00:05	Joana, Joana, quitame esa cinta de ahí, por favor con...	Individual	Organización de la tarea		
	0:42:22	0:42:25	0:00:03	David, ayúdale a quitar la cinta a Joana, anda, ya que estás	Individual	Organización de la tarea		
	0:42:25	0:42:27	0:00:02	...Quitarme la cinta del poste	Pequeño grupo	Organización de la tarea		
	0:42:28	0:42:32	0:00:04	Y tú la del medio, Adrián... Ah, bueno ya lo está quitando Oscar.	Individual	Organización de la tarea		
	0:42:33	0:42:39	0:00:06	A ver quién tenía una nueva, ¿quién no ha puesto funda? Pues mira, una es de Pablo	Individual	Pregunta sobre tarea		
	0:42:40	0:42:41	0:00:01	Sí	Individual	Irrelevante		
	0:42:41	0:42:42	0:00:01	Pablo, la funda	Individual	Organización de la tarea		

	0:42:47	0:42:48	0:00:01	Si, como es solo el cuaderno...	Individual	Irrelevante		
	0:42:49	0:42:51	0:00:02	Pues, si no estoy yo se lo dejas al conserje	Individual	Irrelevante		
	0:42:52	0:42:53	0:00:01	El cuaderno de todo el año	Individual	Irrelevante		
	0:42:54	0:42:55	0:00:01	En el banco	Individual	Organización de la tarea		
	0:43:01	0:43:05	0:00:04	Si, el poste déjalo, la cinta tráela, el poste lo dejas y la cinta dámela	Individual	Organización de la tarea		
	0:43:08	0:43:09	0:00:01	Vamos, vamos	Pequeño grupo	Motivación-empuje		
	0:43:13	0:43:14	0:00:01	Adrián, la cinta, Adrián	Individual	Organización de la tarea		
	0:43:17	0:43:18	0:00:01	Cógete esa cinta	Individual	Organización de la tarea		

*** OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE ***

Código: Grabación 4

Tipo de contenido: Balonmano

Nº de sesión en unidad didáctica: 2ª

Duración de la sesión: 51' 15"

	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
INICIO SESIÓN	0:00:00	0:00:06	0:00:06	Vamos, chicas, vamos, chicos ...Venga, que llegamos tarde ...	Todo el grupo	Motivación-empuje		
	0:00:18	0:00:20	0:00:02	A ver, venimos, venimos, venimos	Todo el grupo	Organización de la tarea		
	0:00:28	0:00:29	0:00:01	Vamos Trigo	Individual	Motivación-empuje		
	0:00:30	0:00:31	0:00:01	Vamos Adrián	Individual	Motivación-empuje		
	0:00:33	0:00:35	0:00:02	Mariano ven	Individual	Motivación-empuje		
	0:00:35	0:00:36	0:00:01	Vamos, para no perder tiempo	Todo el grupo	Motivación-empuje		
	0:00:44	0:01:01	0:00:17	Para que no os llame la atención, esa chica que ahí se llama Clara, es una profesora de educación física de la Universidad Autónoma, lo único que va a hacer es grabar la clase ¿vale? Y cuando acabemos la clase va a hacer unos test, no tenemos que subir hoy a sociales, cuando acabemos los test nos marchamos ¿vale? Una clase normal.	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:01:01	0:01:12	0:00:11	Nos toca hoy hacer la segunda clase de balonmano ¿eh? Simplemente vamos a hacer, repasar un poquito, el otro día estuvimos haciendo pases, pases y lanzamientos a portería ¿de acuerdo? ¿Eh?	Todo el grupo	Vinculación con otra tarea	Presentación sesión	
	0:01:12	0:01:20	0:00:08	Y lo vamos a hacer desde cuatro puestos específicos, que son, los dos laterales y los dos extremos y ya os diré luego como, en qué consiste,	Todo el grupo	Organización de la tarea		

	0:01:21	0:01:43	0:00:22	Recordaros un poquito, balonmano, poquísimo bote ¿de acuerdo? Todo a base de pases, el balón se avanza más rápido a base de pases, los, estos balones botan mal, tienen un bote irregular ¿de acuerdo? Mejor a base de pases ¿eh? El lanzamiento y el pase similar, y la mano aquí arriba, ángulo recto, ángulo recto ¿vale? ¿eh?	Todo el grupo	Técnico-táctico		
	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
DESARROLLO DE LA SESIÓN 1ª TAREA	0:01:43	0:01:51	0:00:08	Vamos para calentar a ponernos de la siguiente manera, uno aquella esquina se va a poner un grupito, aquí se va a poner otro grupito, ahí otro grupito y ahí otro grupito,	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la Tarea 1	Presentación
	0:01:51	0:01:54	0:00:03	vamos a empezar a pasar balones en el grupito de abajo, a ver	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:01:54	0:01:58	0:00:04	Hugo, Alejandro, Francisco José e Iván, ahí con balón	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:01:59	0:02:00	0:00:01	Otro Pequeño grupo ahí	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:02:00	0:02:02	0:00:02	Toma eh... , Alberto, Miguel,	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:02:06	0:02:12	0:00:06	Allí los cuatro, Aquí, aquí, aquí, aquí. Venga sin balón	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:02:13	0:02:17	0:00:04	Venga, con tres balones tenemos suficiente, vamos a dejar estos allí tirados	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:02:18	0:02:20	0:00:02	Unos mas allí, Alberto. Cuatro, cuatro	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:02:21	0:02:23	0:00:02	cinco, cinco. Balón allí.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:02:23	0:02:24	0:00:01	Dame ese balón a mí.	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:02:29	0:02:30	0:00:01	Venga, solo... vamos a ver.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:02:32	0:02:34	0:00:02	La fila, Alberto, aquí.	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:02:35	0:02:39	0:00:04	La fila detrás de Alberto. ¿Vale? Sin balón.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:02:42	0:03:07	0:00:25	Despacito, a ver, despacito, solo para calentar, los jugadores que están aquí, son los extremos ¿de acuerdo? Lanzas a portería desde un ángulo muy difícil que es éste de aquí ¿vale? Los extremos, los jugadores que están ahí son los laterales, tíos grandes, enormes, tías grandes enormes ¿eh? Que se dedican a lanzar con fuerza por encima de la barrera,	Todo el grupo	Técnico-táctico	Conducción de la tarea 1	Conducción
	0:03:08	0:03:18	0:00:10	hoy vamos a jugar con estos cuatro sitios ¿vale? Tan fácil ahora como empezar a pasar suave ¿vale? Y me voy a la fila contraria, ya esta ¿vale?	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Conducción
	0:03:18	0:03:19	0:00:01	Para calentar,	Todo el grupo	Funcionalidad de la tarea		Conducción
	0:03:19	0:03:21	0:00:02	paso me voy, paso me voy	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción

0:03:21	0:03:24	0:00:03	Paso me voy ¿vale? Venga. ¿Eh?	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:03:28	0:03:30	0:00:02	Pero Hugo, estamos calentando, estamos haciendo pases	Individual	Censura	Conducción
0:03:31	0:03:32	0:00:01	Venga va, venga...	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:03:33	0:03:35	0:00:02	paso, paso al primer compañero que no tenga balón	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:03:36	0:03:37	0:00:01	Un par de balones en cada fila,	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:03:37	0:03:39	0:00:02	venga va, sal, ven,	Individual	Motivación-empuje	Conducción
0:03:40	0:03:41	0:00:01	buenos pases	Todo el grupo	Motivación-reto	Conducción
0:03:41	0:03:43	0:00:02	Poneos aquí, poner aquí la fila, por favor, aquí	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:03:45	0:03:46	0:00:01	Venga, no perdemos pases	Pequeño grupo	Motivación-reto	Conducción
0:03:47	0:03:48	0:00:01	Aquí, aquí, aquí, aquí, aquí,	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:03:49	0:03:50	0:00:01	este es el lateral,	Pequeño grupo	Técnico-táctico	Conducción
0:03:52	0:03:53	0:00:01	al primero que no tenga fila,	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:03:54	0:03:55	0:00:01	venga va	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:03:56	0:03:58	0:00:02	Ven, ven, ven, Yoana, ven allí,	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:03:58	0:03:59	0:00:01	venga va	Individual	Motivación-empuje	Conducción
0:03:59	0:04:03	0:00:04	Venga, venga, vamos, vamos, nos movemos,	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:04:05	0:04:08	0:00:03	al primero que no tenga fila, al primero que no tenga balón, perdón	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:04:13	0:04:17	0:00:04	Venga, vamos, vamos.	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:04:21	0:04:30	0:00:09	A ver, a ver, a ver, a ver, a ver. A ver. Para un momentito, para, para, para, para, para,	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:04:30	0:04:31	0:00:01	paramos	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:04:34	0:04:35	0:00:01	Ven aquí, Francisco José,	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:04:35	0:04:39	0:00:04	deja el balón por favor, deja el balón, ahí	Individual	Censura	Conducción
0:04:40	0:04:45	0:00:05	Dos balones... a ver, lo hago aquí, lo hago aquí	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:04:47	0:04:53	0:00:06	El otro día dijimos que nada de loctite en los pies ¿vale?	Todo el grupo	Indicación de errores	Conducción
0:04:55	0:04:57	0:00:02	Puedo moverme, ¿sí?, vale	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:04:58	0:04:59	0:00:01	paso	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:05:00	0:05:01	0:00:01	Brazo armado,	Todo el grupo	Técnico-táctico	Conducción

0:05:02	0:05:05	0:00:03	no así, ni así, ni así,	Todo el grupo	Indicación de errores	Conducción
0:05:09	0:05:11	0:00:02	lo va a recoger Adrián, no king kong,	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:05:11	0:05:16	0:00:05	no lo hago así ¿eh? ¿Vale? ¿Sí? Bueno.	Todo el grupo	Indicación de errores	Conducción
0:05:17	0:05:19	0:00:02	Paso y me voy.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:05:20	0:05:39	0:00:19	Para ir un poquito más rápidos, el primero de la otra fila, se lo pasa al primero que está desmarcado y tú se lo pasas al siguiente que esta desmarcado y tú al siguiente que esta sin balón ¿vale? Venga va, con dos balones es suficiente, venga, vamos	Todo el grupo	Variación de la tarea	Conducción
0:05:41	0:05:42	0:00:01	Buenos pases,	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:05:43	0:05:46	0:00:03	los recibimos con las dos manos, venga	Todo el grupo	Técnico-táctico	Conducción
0:05:47	0:05:48	0:00:01	Buenos pases	Todo el grupo	Motivación-reto	Conducción
0:05:49	0:05:51	0:00:02	Vete otra vez allí Daniela, detrás de Adrián	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:05:52	0:05:53	0:00:01	Venga, va, va, va, va,	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:05:53	0:05:54	0:00:01	buenos pases,	Todo el grupo	Motivación-reto	Conducción
0:05:55	0:05:59	0:00:04	cuidado con el loctite de los pies, cuidado con el loctite de los pies,	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:06:00	0:06:03	0:00:03	vamos, vamos, vamos, vamos, vamos, vamos	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:06:03	0:06:07	0:00:04	buenos pases, buenos pases,	Todo el grupo	Motivación-reto	Conducción
0:06:38	0:06:43	0:00:05	venga. Venga va, va, va, va, venga, venga, venga, venga, me muevo, venga va, va, va, va, va, venga. Va, va, va	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:06:44	0:06:46	0:00:02	A ver, para un momentito, para, para, Débora	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:06:47	0:06:52	0:00:05	Lo que no puede haber es aquí tres balones, ocho jugadores y allí tres sólo	Pequeño grupo	Censura	Conducción
0:06:58	0:06:59	0:00:01	Ven, aquí	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:07:00	0:07:03	0:00:03	Vete allí, Daniela otra vez, perdona que te...	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:07:03	0:07:09	0:00:06	Vete allí Adrián. Dos balones. Miguel. Alberto.	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:07:09	0:07:10	0:00:01	Venga va	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:07:12	0:07:16	0:00:04	Fuera del área, por favor, somos extremos, dentro del área de seis metros no podemos estar	Pequeño grupo	Reglamentario	Conducción
0:07:17	0:07:20	0:00:03	Dáselo, dáselo. Para, para, dáselo otra vez.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:07:22	0:07:24	0:00:02	Yoana, ponte ahí, por favor, ponte ahí	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:07:26	0:07:27	0:00:01	Balón allí	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:07:30	0:07:32	0:00:02	Si no hacemos esto, no hacemos nada en toda la sesión	Pequeño grupo	Censura	Conducción

0:07:33	0:07:34	0:00:01	Alberto, pasa y vienes corriendo	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:07:35	0:07:36	0:00:01	Si hacéis una fila no nos perdemos	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:07:37	0:07:38	0:00:01	Pasa y vienes corriendo	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:07:38	0:07:41	0:00:03	Ahora, ¿Quién es el primero de la fila que no tiene balón? Daniela	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:07:42	0:07:48	0:00:06	Yoana, tu ya vas pasando, vete pasando y te vienes ¿vale?	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:07:50	0:08:04	0:00:14	Venga va, al primero que no tiene balón, a Débora y te vas, y te vas con él y te vas con él y te vas con él, y nos movemos, y nos movemos.	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:08:06	0:08:08	0:00:02	Venga, venga, vamos	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:08:11	0:08:14	0:00:03	Fuera del área de seis metros, por favor, fuera del área de seis metros	Pequeño grupo	Reglamentario	Conducción
0:08:19	0:08:22	0:00:03	Venga, vale, vale,	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:08:23	0:08:25	0:00:02	a ver si nos quitamos el loctite así,	Todo el grupo	Censura	Conducción
0:08:25	0:08:28	0:00:03	vamos a ver, un bote...	Todo el grupo	Variación de la tarea	Conducción
0:08:29	0:08:34	0:00:05	Balones allí, solo dos balones ¿por qué tenemos cuatro?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:08:36	0:08:42	0:00:06	Balones allí, solo dos balones por favor, solo dos. Venga	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:08:43	0:08:57	0:00:14	A ver, un bote un dos pasos y me voy, un bote, un bote, un dos pasos y me voy, un bote, un dos pasos y me voy ¿vale? Un bote, un dos pasos y me voy,	Todo el grupo	Variación de la tarea	Conducción
0:08:58	0:08:59	0:00:01	venga va,	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:09:00	0:09:03	0:00:03	Va, dalo Miguel al primero que no tiene balón	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:09:04	0:09:23	0:00:19	Venga un bote, un dos pasos y me voy, un bote, un dos pasos y me voy, un bote, un dos pasos y me voy, venga, un bote, derecho izquierdo y me voy, un bote, dos pasos me voy, un bote dos pasos y me voy	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:09:36	0:09:37	0:00:01	Venga, vamos	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:09:49	0:09:51	0:00:02	Muy bien, venga,	Todo el grupo	Motivación-alaba	Conducción
0:09:52	0:09:57	0:00:05	derecho izquierdo para los diestros, para Mariano izquierdo derecho, venga	Todo el grupo	Técnico-táctico	Conducción
0:10:00	0:10:01	0:00:01	Buenos pases	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:10:01	0:10:02	0:00:01	Así no Débora,	Individual	Indicación de errores	Conducción
0:10:03	0:10:04	0:00:01	venga, ahí	Individual	Motivación-empuje	Conducción
0:10:04	0:10:20	0:00:16	Venga, venga, venga. Venga, venga, ahora empieza a parecer un ejercicio y no sé...	Todo el grupo	Motivación-alaba	Conducción
0:10:21	0:10:26	0:00:05	Ayuso, no tenemos que tener tres balones, lo he dicho ya cuatro veces ¿vale?	Individual	Censura	Conducción
0:10:26	0:10:28	0:00:02	Venga, si queréis quito balones	Pequeño grupo	Censura	Conducción

	0:10:29	0:10:33	0:00:04	Sigue Gabriel, sigue, sigue, sigue, sigue	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:10:34	0:10:36	0:00:02	Buenos pases, buenos pases	Pequeño grupo	Motivación-empuje	(Hay un corte).	Conducción
	0:10:44	0:10:47	0:00:03	Sí. Sí ¿no? Bien		Irrelevante	Pregunta a Clara si se oye ahora.	
2ª TAREA	0:10:48	0:11:07	0:00:19	Lateral, el lateral juega, aquí, frente a la portería, un poquito en un ángulo, más o menos, más o menos a un par de metros de la línea de nueve metros, para poder lanzar con impulso aquí, salta y lanza a portería ¿vale?	Todo el grupo	Técnico-táctico	Presentación de la Tarea 2	Presentación
	0:11:08	0:11:17	0:00:09	Bueno, se trata simplemente de que hagamos el mismo ejercicio pero, pero, lanzando a portería, entonces tenemos que rotar rápido,	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:11:18	0:11:35	0:00:17	Rubén, pasa a Hugo, Hugo un bote, dos pasos, pan pan pan, y lanza a portería, Hugo coge el balón, y se viene aquí y Rubén se va para allá ¿ok? ¿Vale?	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:11:36	0:11:40	0:00:04	Podemos meter tres balones en cada fila, para que vaya la cosa un poquito más ligera	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:11:41	0:11:46	0:00:05	¿Cómo la vamos a pifiar? Pues la pifiamos en el pase si lo damos bombeado,	Todo el grupo	Errores más frecuentes		Presentación
	0:11:47	0:11:51	0:00:04	este es un pase bombeado, no vale,	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:11:52	0:11:59	0:00:07	tenemos que dar un pase tenso, que vaya al hombro de la mano que va a lanzar ¿vale? ¿Bien?	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:12:00	0:12:07	0:00:07	Simplemente, sin loctite, pun, sin loctite, pun pun y saltar ¿ok?	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
	0:12:07	0:12:10	0:00:03	Venga va, a ver si os sale, venga	Todo el grupo	Motivación-reto		Presentación
	0:12:10	0:12:11	0:00:01	Vamos, Alejandro, va	Individual	Motivación-empuje	Conducción de la tarea 2	Conducción
	0:12:12	0:12:14	0:00:02	Venga lanzamiento, una vez lanza uno, una vez lanza el otro,	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:12:14	0:12:16	0:00:02	cuidado con los pelotazos por favor	Todo el grupo	Medidas de seguridad		Conducción
	0:12:17	0:12:18	0:00:01	Tu desentiéndete del balón Alberto,	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:12:19	0:12:21	0:00:02	ahí, eso es muy bien, venga	Individual	Motivación-alaba		Conducción
	0:12:24	0:12:29	0:00:05	En esta fila hay alguien que no rota bien, porque siempre estáis, seis aquí y dos allí	Pequeño grupo	Explicación de errores		Conducción
	0:12:30	0:12:32	0:00:02	Paso y me vengo, paso y me vengo	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:12:32	0:12:37	0:00:05	Yoana, ya has... Yoana, te lo pasa y lanzas a portería ¿de acuerdo? Venga	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:12:38	0:12:43	0:00:05	Un bote, dos pasos, venga pasa el balón y te vas allí. Toma...	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:12:44	0:12:46	0:00:02	Venga, estáis demasiado lejos,	Pequeño grupo	Indicación de errores		Conducción
	0:12:47	0:12:52	0:00:05	tenéis que estar aquí, ahí, venga, la fila aquí, por favor, no os vayáis alejando ¿vale?	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción

0:12:53	0:12:54	0:00:01	Venga,venga, bien	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:12:56	0:13:04	0:00:08	Acordaros que no puedo pisar la línea de seis metros antes de lanzar ¿vale? Venga	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:13:06	0:13:12	0:00:06	Venga Alberto. Hansa paraba mas el otro día ¿eh? Venga	Individual	Motivación-empuje	Conducción
0:13:14	0:13:18	0:00:04	Débora, si lanzo con la derecha, el paso izquierdo adelantado ¿sí?	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:13:19	0:13:21	0:00:02	Venga, venga	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:13:25	0:13:38	0:00:13	Le veo a Alberto muy relajado le estáis tirando muy flojito, quiero más tensión ahí, venga que sufra un poco, que sufra un poco, que sufra un poco, venga	Todo el grupo	Motivación-reto	Conducción
0:13:40	0:13:50	0:00:10	Vamos Yoana. Vamos lanzándole fuerte, venga, lanzándole fuerte, venga bien, bien, bien.	Individual	Motivación-empuje	Conducción
0:13:51	0:13:56	0:00:05	Hay que saltar un poquito Daniela. Venga hay que saltar un poquito.	Individual	Técnico-táctico	Conducción
0:13:56	0:13:57	0:00:01	Muy bien.	Individual	Motivación-alaba	Conducción
0:14:02	0:14:08	0:00:06	Ya aquí, alguien no ha rotado, ya estamos cinco y dos, venga	Pequeño grupo	Indicación de errores	Conducción
0:14:09	0:14:21	0:00:12	A ver, vamos a hacer una cosa, paramos un momento, trasladamos estas filas aquí y estas filas allí venga esa fila se viene, estas filas se van, venga	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:14:22	0:14:26	0:00:04	Trigo, aquí. Daniela, Yoana, Miguel, para cambiar de lado	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:14:26	0:14:28	0:00:02	Cambiamos de lado de lanzamiento, venga	Todo el grupo	Variación de la tarea	Conducción
0:14:31	0:14:35	0:00:04	Seguimos igual. Venga	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:14:35	0:14:40	0:00:05	¿Cuántos balones hay allí? Venga	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:14:40	0:14:41	0:00:01	Tira un balón allí, Mariano, tira un balón	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:14:42	0:14:46	0:00:04	Venga va, a ver si somos capaces de poner un poquito más de ritmo a los pies	Todo el grupo	Motivación-reto	Conducción
0:14:47	0:14:49	0:00:02	Estáis muy lejos otra vez, estáis muy lejos Miguel	Individual	Indicación de errores	Conducción
0:14:50	0:14:51	0:00:01	Ahí, ahí	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:14:52	0:14:57	0:00:05	Un poquito de ritmo a los pies, el que pasa, y un poquito de ritmo a los pies el que recibe y lanza,	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:14:57	0:14:58	0:00:01	venga, va	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:14:58	0:15:00	0:00:02	Va Hugo, Venga	Individual	Motivación-empuje	Conducción

0:15:00	0:15:06	0:00:06	No hace falta botar ¿eh? lo del bote era al principio, porque estabais hechos un lío, venga	Pequeño grupo	Variación de la tarea	Conducción
0:15:07	0:15:08	0:00:01	Venga Alberto,	Individual	Motivación-empuje	Conducción
0:15:08	0:15:11	0:00:03	moviendo los pies, Alberto... moviendo los pies	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:15:12	0:15:13	0:00:01	Que no parezcamos un mecano	Pequeño grupo	Indicación de errores	Conducción
0:15:14	0:15:19	0:00:05	Muy bien, esos lanzamientos están mucho mejor	Pequeño grupo	Motivación-alaba	Conducción
0:15:20	0:15:21	0:00:01	Muy bien,	Individual	Motivación-alaba	Conducción
0:15:21	0:15:22	0:00:01	siempre con el pie cambiado,	Individual	Técnico-táctico	Conducción
0:15:22	0:15:23	0:00:01	muy bien, venga	Individual	Motivación-alaba	Conducción
0:15:25	0:15:34	0:00:09	Si tiras con la derecha, claro, tienes que... como cuando entras al baloncesto ¿eh? Pero tú has jugado al baloncesto, que te vi el otro día en un video	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:15:37	0:15:39	0:00:02	Mariano, si lanzas con la izquierda el pie derecho adelante ¿vale?	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:15:41	0:15:44	0:00:03	Estas lanzando con el pie izquierdo y la mano izquierda, venga va	Individual	Indicación de errores	Conducción
0:15:45	0:15:52	0:00:07	Esta fila esta rotando mal, no puede haber seis aquí y dos allá ¿vale? Venga	Pequeño grupo	Indicación de errores	Conducción
0:15:53	0:15:57	0:00:04	Vamos, vamos, quiero verle a Alberto sufriendo. Venga	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:15:57	0:15:59	0:00:02	Estira el brazo arriba, Aarón.	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:16:01	0:16:02	0:00:01	Aarón, así no,	Individual	Indicación de errores	Conducción
0:16:03	0:16:04	0:00:01	estira el brazo ahí, venga va	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:16:05	0:16:14	0:00:09	Es mejor tirar abajo, venga a los porteros les cuesta más parar abajo, abajo, al pie,	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:16:15	0:16:16	0:00:01	esos pases,	Pequeño grupo	Indicación de errores	Conducción
0:16:16	0:16:19	0:00:03	no podemos fallar pases y recepciones	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:16:20	0:16:22	0:00:02	Has dado un paso mas... venga	Individual	Indicación de errores	Conducción
0:16:24	0:16:28	0:00:04	Francisco José, ese balón es tuyo, macho, si no corres, malo	Individual	Censura	Conducción
0:16:30	0:16:32	0:00:02	Venga, pases tensos que no vayan bombeados	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:16:32	0:16:36	0:00:04	Yoana, no puedes dar seis pasos seguidos ¿de acuerdo?	Individual	Indicación de errores	Conducción
0:16:37	0:16:44	0:00:07	O dos o tres, o uno. O tres y un bote, venga va	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:16:45	0:16:46	0:00:01	Más adelante Freddy,	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:16:46	0:16:47	0:00:01	estáis muy lejos	Individual	Indicación de errores	Conducción
0:17:00	0:17:02	0:00:02	Venga. Venga, bien,	Individual	Motivación-empuje	Conducción
0:17:03	0:17:06	0:00:03	vamos a cambiar al portero para que no sufra.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:17:06	0:17:07	0:00:01	A ver Hugo ponte un poquito tu	Individual	Organización de la	Conducción

						tarea		
3ª TAREA	0:17:07	0:17:14	0:00:07	Paramos un momento, paramos, venga, balones allí. Uno más allí, por favor, cuatro	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 3	Presentación
	0:17:16	0:17:23	0:00:07	Miguel Ángel. Uno, tras, más gente allí. Trigo, Trigo y Alberto, allí por ejemplo	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:17:25	0:17:42	0:00:17	Bueno, mirad, lo que se encuentra... estamos haciendo el tiro más fácil que hay que es el tiro del lateral, porque el tiro del extremo es muy difícil, hoy al extremo le estamos utilizando solamente para pasar. ¿Vale?	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:17:43	0:18:04	0:00:21	Bueno, el lateral, cuando va a lanzar, lo que se encuentra aquí es una muralla de seis defensores ¿eh? Siempre va a tener a alguien aquí arriba con las manos para evitar que lance ¿vale? Bueno vamos a hacer nosotros algo parecido, simplemente para que notéis que hay un defensor delante,	Todo el grupo	Funcionalidad de la tarea		Presentación
	0:18:04	0:18:18	0:00:14	Débora va a pasar. Pásale a Aarón. Y se va a venir corriendo a defender delante de él. No quiero sangre ¿eh? Solamente que se ponga así delante ¿vale? Y Aarón lo que quiero que intente es...	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:18:19	0:18:20	0:00:01	Pon las manos arriba, Débora	Individual	Técnico-táctico		Presentación
	0:18:21	0:18:22	0:00:01	En balonmano no se defiende así ¿eh?	Todo el grupo	Indicación de errores		Presentación
	0:18:22	0:18:24	0:00:02	Hay que defender aquí ¿vale?	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
	0:18:25	0:18:26	0:00:01	Un poquito flexionadas las rodillas, las manos arriba,	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:18:27	0:18:31	0:00:04	solamente quiero que intente lanzar por encima de Débora,	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:18:32	0:18:41	0:00:09	Y rotamos igual, Aarón se va a por el balón y se va allí y Débora se viene aquí ¿vale? ¿Bien? Una cosa	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:18:42	0:18:43	0:00:01	Débora, cógelo, porfa	Individual	Demostración de la tarea		Presentación
	0:18:45	0:18:48	0:00:03	No es que se pueda, debemos saltar, vamos a intentar saltar,	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:18:48	0:18:50	0:00:02	hay que darle tiempo a Débora a que llegue,	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:18:52	0:18:54	0:00:02	no hago así y salgo para que no llegue ¿de acuerdo?	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:18:55	0:19:01	0:00:06	La tengo que dar tiempo a Débora a que llegue, pero que Débora no se tome una horchata por el camino tampoco ¿vale? Que corra	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
	0:19:02	0:19:11	0:00:09	Esta fila, es que no tenemos los conos están ahí guardados ¿vale? Pero debéis de estar aquí, en el cruce este de la línea roja con la blanca más o menos ¿vale?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:19:11	0:19:17	0:00:06	Venga va, a ver qué tal lo hacemos, venga, por encima de él, por encima de ella,	Todo el grupo	Motivación-reto	Conducción de la tarea 3	Conducción
	0:19:17	0:19:18	0:00:01	muy bien.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:19:18	0:19:20	0:00:02	No... nada, tú te vas ahí ya	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:19:20	0:19:27	0:00:07	El defensor no salta ¿eh? el defensor no salta, solo se pone delante para molestar un poquito	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:19:29	0:19:35	0:00:06	Arriba las manos. Hay que intentar lanzar por encima de él	Todo el grupo	Técnico-táctico		Conducción

0:19:35	0:19:37	0:00:02	Muy bien, muy bien	Todo el grupo	Evaluación de la tarea	Conducción
0:19:37	0:19:39	0:00:02	Hay que intentar lanzar por encima de él	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:19:39	0:19:40	0:00:01	Muy bien,	Todo el grupo	Evaluación de la tarea	Conducción
0:19:41	0:19:42	0:00:01	un poquito más de...	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:19:44	0:19:47	0:00:03	Venga, armando el brazo	Todo el grupo	Técnico-táctico	Conducción
0:19:47	0:19:50	0:00:03	Dos puntos menos a ese que casi me da	Todo el grupo	Irrelevante	
0:19:50	0:19:56	0:00:06	Yoana, no te tomes una horchata por el camino, hay que llegar antes. Venga	Individual	Indicación de errores	Conducción
0:19:58	0:20:01	0:00:03	Hay que darle tiempo Miguel Ángel para que llegue el defensor ¿vale?	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:20:01	0:20:03	0:00:02	Alberto, ya tenemos que estar ahí, venga.	Individual	Motivación-empuje	Conducción
0:20:04	0:20:05	0:00:01	Muy bien,	Individual	Motivación-alaba	Conducción
0:20:07	0:20:09	0:00:02	venga. Ahí, ahí	Individual	Motivación-empuje	Conducción
0:20:09	0:20:13	0:00:04	El defensor no pisa la línea de seis metros, venga.	Todo el grupo	Reglamentario	Conducción
0:20:13	0:20:22	0:00:09	El defensor no pisa la línea de seis metros, Daniela. Venga	Individual	Reglamentario	Conducción
0:20:24	0:20:32	0:00:08	A ver, el defensor por favor, no se mete dentro de la línea de seis metros, tiene que estar delante de, venga	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:20:33	0:20:35	0:00:02	Vamos Alejandro, corriendo	Individual	Motivación-empuje	Conducción
0:20:35	0:20:44	0:00:09	Corriendo Adrián, Adrián, coge carrera si no, no puedes saltar con él, puedes dar un bote... dale... venga	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:20:44	0:20:49	0:00:05	Un poquito más de chicha que podemos... un poquito más de chicha	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:20:50	0:20:51	0:00:01	Bien Miguel Ángel	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción
0:20:51	0:20:53	0:00:02	Venga, un poquito más fuerte Daniela	Individual	Técnico-táctico	Conducción
0:20:53	0:20:54	0:00:01	Bien Gabriel	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción
0:20:55	0:20:57	0:00:02	Vamos Aarón, puedes dar un bote	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:20:59	0:21:02	0:00:03	Débora, puedes dar un bote, ¿vale? Pan pan, si lo necesitas	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:21:04	0:21:10	0:00:06	Yoana, la horchata, la horchata y el chicle, que no sé lo que me preocupa más...	Individual	Censura	Conducción
0:21:10	0:21:12	0:00:02	para, para, para, fuera...ahí muy bien,	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción
0:21:12	0:21:15	0:00:03	vamos arriba. No tengas miedo,	Individual	Motivación-empuje	Conducción
0:21:15	0:21:16	0:00:01	ahí, muy bien	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción
0:21:18	0:21:22	0:00:04	Alberto, por encima,	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción

0:21:23	0:21:26	0:00:03	bien. Venga	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción
0:21:26	0:21:33	0:00:07	Los extremos, por favor, salen de ahí, de la línea de puntos, los laterales de aquí, aquí los laterales	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:21:38	0:21:46	0:00:08	Vale, stop, stop, cambiamos, estas filas se van allí y estas filas se vienen aquí, venga.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:21:53	0:22:25	0:00:32	A ver el defensor, por favor. El defensor, con las manos (silbido) ey, el defensor con las manos intenta ponerlas delante del balón ¿vale? Eso se llama un bloqueo defensivo, intentar con las manos taponar el balón, sí. El atacante intenta coger la fuerza suficiente para saltar por encima de él y	Todo el grupo	Técnico-táctico	Conducción
0:22:25	0:22:30	0:00:05	vamos a intentar lanzar abajo, que es donde más daño le hace a los porteros ¿vale? Venga va	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:22:30	0:22:32	0:00:02	Vamos Gabriel. Venga,	Individual	Motivación-empuje	Conducción
0:22:32	0:22:33	0:00:01	pases tensos.	Individual	Técnico-táctico	Conducción
0:22:33	0:22:35	0:00:02	Ya estas defendiendo, defendiendo, defendiendo.	Individual	Motivación-empuje	Conducción
0:22:36	0:22:37	0:00:01	Bien, Alberto	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción
0:22:38	0:22:39	0:00:01	Salta un poquito Yoana	Individual	Técnico-táctico	Conducción
0:22:39	0:22:40	0:00:01	Bien los dos	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción
0:22:40	0:22:45	0:00:05	Ese balón, Venga. Venga, vamos	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:22:51	0:22:53	0:00:02	Fuera de la línea de seis metros la defensa	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:22:53	0:22:55	0:00:02	Dale tiempo Débora a que llegue a Miguel	Individual	Indicación de errores	Conducción
0:22:55	0:22:57	0:00:02	Miguel no te tomes una horchata	Individual	Indicación de errores	Conducción
0:22:58	0:23:00	0:00:02	Miguel Ángel ¿dónde tenemos que defender?	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:23:02	0:23:04	0:00:02	Fuera de la línea de seis metros, bien	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:23:06	0:23:13	0:00:07	Cuidado con los pelotazos, cuidado con los pelotazos, cuidado con los pelotazos	Todo el grupo	Medidas de seguridad	Conducción
0:23:13	0:23:14	0:00:01	Abajo, Trigo	Individual	Técnico-táctico	Conducción
0:23:17	0:23:18	0:00:01	Venga, saltando un poquito Adrián	Individual	Técnico-táctico	Conducción
0:23:19	0:23:25	0:00:06	Aarón, abajo. Aarón, armas aquí y hacia abajo ¿de acuerdo? ¿Eh?	Individual	Técnico-táctico	Conducción
0:23:25	0:23:28	0:00:03	Lanzando, estirando el brazo abajo ¿vale? Venga	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:23:29	0:23:35	0:00:06	Muy bien, muy bien. Venga	Individual	Motivación-alaba	Conducción
0:23:37	0:23:39	0:00:02	Iván no tiene defensor	Pequeño grupo	Indicación de errores	Conducción
0:23:43	0:23:47	0:00:04	Molesta con la manos Alberto, las manos buscan el balón	Individual	Técnico-táctico	Conducción
0:23:47	0:23:48	0:00:01	No saltas Adrián	Individual	Indicación de errores	Conducción
0:23:49	0:23:50	0:00:01	Muy bien, un bloqueo fenomenal	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción

	0:23:52	0:23:59	0:00:07	Para, para, Miguel Ángel hay que estar fuera del área ¿de acuerdo? Fuera de la línea de seis metros ¿vale?	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:23:59	0:24:00	0:00:01	Muy bien.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:24:09	0:24:10	0:00:01	Muy bien,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:24:10	0:24:11	0:00:01	muy bien Hugo	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:24:13	0:24:17	0:00:04	Muy bien esos chicos, parecen jugadores de balonmano. Muy bien,	Pequeño grupo	Motivación-alaba		Conducción
	0:24:18	0:24:19	0:00:01	arriba las manos.	Individual	Técnico-táctico		Conducción
	0:24:21	0:24:25	0:00:04	Venga, Marcia, sin miedo, arriba las manos ¿vale?	Individual	Técnico-táctico		Conducción
	0:24:25	0:24:28	0:00:03	Venga. Venga vamos	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:24:29	0:24:31	0:00:02	Adrián, por fuera de la línea de seis metros	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:24:40	0:24:42	0:00:02	Vale, vale, stop, vale.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
4ª TAREA	0:24:44	0:25:11	0:00:27	Balones, todos allí, por favor, con cuatro tenemos suficiente, los demás los paramos, vamos a poner este equipo de jugadores aquí, un poquito más cerca. A ver, balón fuera, balón fuera, déjalos ahí en el banquito, venga. Un poquito fuera de la línea, en la línea donde se junta...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 4	Presentación
	0:25:11	0:25:44	0:00:33	A ver, es muy importante, mirar, si un jugador de baloncesto esta aquí tiene ocasión de tirar y metería ¿eh? Con cierta facilidad ¿eh? Esta cerca el aro ¿eh? Si el jugador de baloncesto se viene aquí probablemente puede tirar, pero no meterla ¿de acuerdo? ¿Eh? Porque está muy lejos. En balonmano, tenemos posibilidades de meter gol si todo el equipo está colocado ¿eh?	Todo el grupo	Funcionalidad de la tarea		Presentación
	0:25:44	0:25:47	0:00:03	si uno está aquí que es ilegal.	Todo el grupo	Reglamentario		Presentación
	0:25:50	0:26:00	0:00:10	No he dicho que se siente nadie, venga. Yoana, arriba el culo, venga. Eh... arriba, venga	Individual	Censura		Presentación
	0:26:00	0:26:02	0:00:02	Aquí no se puede estar, ni aquí, ni aquí,	Todo el grupo	Reglamentario		Presentación
	0:26:00	0:26:00	0:00:00	vamos a ponernos más o menos donde llega la línea de nueva metros el lateral un poquito, ahí perfecto, el otro lateral y Yoana que ya ha descansado esta al final de la línea de nueve metros.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:26:03	0:26:15	0:00:12	Al final de la línea, Yoana	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:26:16	0:26:17	0:00:01	Y toda su fila detrás de el, de ella	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:26:18	0:26:20	0:00:02	Ahora es muy importante que no fallemos pases,	Todo el grupo	Motivación-reto		Presentación
	0:26:22	0:26:25	0:00:03	esto que vamos a hacer, se llama una circulación del balón,	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:26:30	0:26:34	0:00:04	nos va a salir bien si somos capaces de pasar bien y de agarrar bien el balón,	Todo el grupo	Motivación-reto		Presentación
	0:26:35	0:26:40	0:00:05	circular el balón, es la manera de atacar una defensa en balonmano	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación

0:26:41	0:27:19	0:00:38	Vamos a hacer lo siguiente, yo le paso a Adrián, Adrián le pasa a Mariano, pero, para que el pase sea cortito, Adrián se acerca a él y Mariano también ¿vale? Mariano que tampoco tiene locite en los pies da un botecito y se viene hacia Yoana, Yoana se lo devuelve y lanzamos a portería ¿vale? De allí a aquí, de aquí a allí, de aquí a aquí, de aquí a allí, y Yoana se lo devuelve para que Mariano lance a portería ¿sí?	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:27:19	0:27:48	0:00:29	¿Cómo rolamos? Pues totalmente yendo, de aquí a aquí, del uno al dos, del dos al tres, del tres al cuatro y del cuatro por detrás de la portería al uno, después de haber recogido el balón ¿vale? Bien, Cuidado que ahora no va a por el balón Mariano, va el de la fila cuatro del uno al dos, del dos al tres, del tres al cuatro, del cuatro vuelve el balón al uno y ya recoges el balón. Vamos a hacerlo una vez despacito.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:27:49	0:28:02	0:00:13	Va, empieza, adelanta, mueve los pies, mueve los pies para el otro lado con un botecito devuélvelo Yoana y lanzamos a portería, Yoana coge la bola y se va a aquella fila	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
0:28:03	0:28:07	0:00:04	¿somos capaces de hacerlo con un poquito de ritmo? ¿Sin atragantarnos?	Todo el grupo	Motivación-reto		Presentación
0:28:09	0:28:20	0:00:11	Mirar, nos va a salir bien, nos va a salir bien si basculamos, bascular es ir de un lado a otro, si basculamos con el balón ¿Vale?	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
0:28:21	0:28:35	0:00:14	El jugador que ha pasado, el jugador que ha pasado aquí, no hace falta que se quede aquí, puede volver para que cuando le vuelvan a dar el balón pueda tener posibilidad de lanzar ¿vale?	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
0:28:36	0:28:37	0:00:01	Venga, buenos pases, va	Todo el grupo	Motivación-reto		Presentación
0:28:38	0:28:46	0:00:08	Uno, muévete, muévete, dalo, no pasa nada, cógelo, lo devuelves, te echas para atrás, te lo devuelven, lanzamiento,	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción de la Tarea 4	Conducción
0:28:48	0:28:52	0:00:04	otro balón, venga, cuidado que vamos a ir más rápido ¿eh? Va a haber más balones	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:28:53	0:28:54	0:00:01	Tráetelo para aquí Débora	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:28:54	0:28:55	0:00:01	Devuélvelo Trigo,	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:28:56	0:28:57	0:00:01	bien	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:28:57	0:28:58	0:00:01	Venga, lo único	Todo el grupo	Irrelevante		
0:28:59	0:29:00	0:00:01	Todo bien	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:29:00	0:29:02	0:00:02	menos que Débora se ha metido en el área, venga va	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción
0:29:03	0:29:07	0:00:04	Vuelta, vuelta Miguel. Hay que volver atrás ¿de acuerdo? Donde estoy yo	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:29:08	0:29:18	0:00:10	Otro balón, venga va, otro balón, venga, venga tres puntos al que le pegue un pelotazo a Hugo. Vuelta, vuelta	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:29:19	0:29:20	0:00:01	Es una broma ¿eh?	Todo el grupo	Irrelevante		
0:29:22	0:29:28	0:00:06	Venga Adrián, tienes que volver aquí, para tener posibilidades de lanzar, ir y volver ¿de acuerdo?	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción

0:29:29	0:29:30	0:00:01	Ahora a tu sitio, que es aquel	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:29:31	0:29:33	0:00:02	Venga, va muy bien, va muy bien.	Todo el grupo	Motivación-alaba	Conducción
0:29:33	0:29:38	0:00:05	Mas balones, mas velocidad quiero, venga mas chicha, vamos, vamos	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:29:39	0:29:41	0:00:02	Nos quitamos de en medio Débora, que no tienes que estar ahí	Individual	Indicación de errores	Conducción
0:29:41	0:29:48	0:00:07	Más balones, más balones, más balones, más balones, más balones, más balones,	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:29:48	0:29:49	0:00:01	hay que circular el balón	Todo el grupo	Técnico-táctico	Conducción
0:29:50	0:29:53	0:00:03	Muy bien, no fallamos los pases en la circulación	Todo el grupo	Motivación-alaba	Conducción
0:29:53	0:29:56	0:00:03	Atento Ayuso, muy bien, muy bien	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción
0:29:56	0:30:00	0:00:04	Muy bien Gabriel, esa ida y vuelta, sí señor, muy bien	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción
0:30:00	0:30:04	0:00:04	Ida y vuelta Alberto, hay que ir y volver al mismo sitio	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:30:04	0:30:09	0:00:05	Vamos Yoana, moviendo los pies, ida y vuelta, lanzando a portería,	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:30:09	0:30:13	0:00:04	vale muy bien, venga va, va, muy bien	Individual	Motivación-alaba	Conducción
0:30:16	0:30:32	0:00:16	Vamos, vamos, vamos. Venga, va más balones. Venga, venga, hay que rodar al balón, hay que rodarlo	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:30:33	0:30:37	0:00:04	A ver., chicks, stop, stop.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:30:39	0:30:57	0:00:18	Lo estamos haciendo bien, pero si hacemos dos detalles, lo vamos a hacer ya de fábula ¿eh? lba a decir que te cagas pero como tengo el video aquí... Vamos a ver, lo vamos a hacer mucho mejor, simplemente con estos dos detalles.	Todo el grupo	Motivación-alaba	Conducción
0:30:59	0:31:09	0:00:10	A ver. Me muevo, que no soy un robot ¿vale?	Todo el grupo	Indicación de errores	Conducción
0:31:10	0:31:22	0:00:12	Puedo moverme ¿vale? Armando bien el brazo, moviéndolo, doblando las rodillas, segundo, él más importante de todos los detalles, si yo paso aquí...	Todo el grupo	Técnico-táctico	Conducción
0:31:22	0:31:23	0:00:01	Mirar Gabriel y Alberto	Individual	Censura	Conducción
0:31:24	0:31:43	0:00:19	Si yo paso aquí y me quedo aquí, cuando me devuelven el balón, ahora no pasa nada ¿por qué? Porque no hay defensores, pero cuando haya defensores aquí hay un jugador o una jugadora ¿eh? , entonces, no voy a recibir el balón, me lo van a robar,	Todo el grupo	Errores más frecuentes	Conducción
0:31:43	0:32:00	0:00:17	entonces, tengo que pasar rápidamente volverme a echar hacia atrás, para que cuando me lo devuelvan pueda coger carrerilla, impulso y lanzar ¿de acuerdo? No solamente voy sino que vuelvo y vuelvo a ir otra vez, con esos dos detalles nos sale de lujo ¿vale?	Todo el grupo	Técnico-táctico	Conducción
0:32:01	0:32:02	0:00:01	Venga va, rodando ese balón	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:32:02	0:32:14	0:00:12	Moviendo hacia el balón Marcia, muévete hacia el balón siempre, va, vuelta atrás, vuelta atrás, vuelta atrás, rápido, rápido, rápido, rápido. Venga. Vuelta atrás, vuelta atrás, venga	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción

	0:32:15	0:32:16	0:00:01	Vamos Daniela, Marcia, lanzando, venga	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:32:17	0:32:21	0:00:04	Venga, vuelta atrás Débora, que lo acabo de decir,	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:32:23	0:32:26	0:00:03	Débora, hay que lanzar fuera del área de seis metros ¿vale?	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:32:28	0:32:29	0:00:01	Sobra el bote Miguel,	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:32:33	0:32:38	0:00:05	me voy y vuelvo y te lo pasan. Cuidado, despacio, pásaselo	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:32:39	0:32:42	0:00:03	Y ahora... Ese pase Marcia no bombeado	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:32:43	0:32:48	0:00:05	Me voy y vuelvo y vuelvo y vuelvo y vuelvo y ahora recibes y ahora coges impulso	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:32:56	0:32:57	0:00:01	Vuelve Alejandro,	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:32:57	0:32:58	0:00:01	muy bien	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:32:59	0:33:01	0:00:02	Adrián, Adrián,	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:33:05	0:33:12	0:00:07	hay que volver, me voy y vuelvo, y ahora cojo impulso y entro en carrera	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:33:12	0:33:17	0:00:05	Me voy y vuelvo Gabriel, eso es. Gabriel va a ser un buen jugador de balonmano	Individual	Motivación-alaba		Conducción
	0:33:17	0:33:19	0:00:02	Sobra el bote, Venga	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:33:21	0:33:24	0:00:03	Esta muy bien, está muy bien. Están jugando	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:33:24	0:33:25	0:00:01	Vuelve Alberto,	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:33:25	0:33:26	0:00:01	muy bien	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:33:27	0:33:31	0:00:04	Están jugando dos laterales y dos extremos circulando el balón,	Todo el grupo	Técnico-táctico		Conducción
	0:33:32	0:33:40	0:00:08	muy bien. Muy bien	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:33:41	0:33:43	0:00:02	Hugo ¿quieres que te cambiemos o no?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:33:45	0:34:08	0:00:23	Va, a ver atentos aquí. Ese balón no es tuyo. Los balones a quien corresponda. A ver, stop, un momentito, un momentito,	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:34:08	0:34:10	0:00:02	lanza a portería, va.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
5ª TAREA	0:34:12	0:34:15	0:00:03	Vamos a complicar, mirar	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 5	Presentación
	0:34:19	0:34:23	0:00:04	No te cuelgues nunca de la portería, Hugo. Ya, por si... yo no me fiaría	Individual	Medidas de seguridad		Presentación
	0:34:24	0:34:32	0:00:08	A ver, no, mas allí, Mariano por favor, para compensar los grupos, Tres, cuatro, cinco, bien, va muy bien, un detalle	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:34:33	0:34:44	0:00:11	A ver mirar, toda esta línea, toda esta línea de seis metros la tienen que defender como máximo seis jugadores	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:34:45	0:34:46	0:00:01	Adrián	Individual	Censura		Presentación

0:34:47	0:35:13	0:00:26	La tienen que defender seis jugadores ¿cómo la defienden? Basculando a derecha y a izquierda a medida que el balón va para un lado y para otro, si somos capaces en ataque de moverlo muy rápido, de un lado para otro sin que se nos escape el balón, sin que se nos pierda, llega un momento en el que la defensa, uno va para la derecha uno va para la izquierda se abren huecos, y entonces es fácil entrar, penetrar y lanzar ¿vale?	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
0:35:13	0:35:32	0:00:19	Entonces, tenemos que ser capaces de que el balón vaya muy rápido de un lado a otro. ¿Eh? Que vaya muy rápido de un lado a otro, para eso tenemos que acercarnos al balón para recibirlo ¿eh? Y agarrarlo bien cuando me lo pasan ¿vale? Si recibirlo bien	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
0:35:33	0:35:55	0:00:22	Muy bien, vamos a complicar un poquito la jugada, de Gabriel a Miguel Ángel, de Miguel Ángel a Débora, de Débora a Trigo que está mal colocado y ahora Trigo, va a hacer esta secuencia. Va a hacer un dos tres, un bote, un dos tres, la pasa a Miguel Ángel y es Miguel Ángel el que entra ¿sí?	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:35:56	0:36:20	0:00:24	En vez de lanzar... si le diéramos el pase desde aquí probablemente se nos iba a escapar, entonces, vamos a acercarnos, un dos tres puedo dar un bote, me acerco, el se acerca, muy listo, y lanzamos, en vez de lanzar un lateral que lo tengo cerca lanza el otro lateral que lo tengo lejos.	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
0:36:20	0:36:27	0:00:07	¿Cómo rodamos? Del uno al dos, del dos al tres, del tres al cuatro y del cuatro al uno ¿vale? Venga	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción de la Tarea 5	Conducción
0:36:28	0:36:29	0:00:01	Vamos Gabriel	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:36:31	0:36:34	0:00:03	Va, una despacito y luego empezamos a correr	Todo el grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:36:34	0:36:36	0:00:02	Muy bien, Débora, muy bien esa aproximación	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:36:36	0:36:41	0:00:05	Uno dos tres, ahí, bueno de lujo	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:36:41	0:36:44	0:00:03	venga ahora más rápido, venga ahora podemos hacerlo más rápido	Todo el grupo	Motivación-reto		Conducción
0:36:44	0:36:45	0:00:01	Muy listo ahí Miguel	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:36:46	0:36:48	0:00:02	Preparándose Rubén, muy bien	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:36:49	0:36:50	0:00:01	Ese pase,	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:36:50	0:36:51	0:00:01	venga, vámonos	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:36:52	0:36:54	0:00:02	Aúpa, va, va, abriéndonos	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:36:55	0:36:56	0:00:01	¿ya está todo el mundo rodando?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:36:57	0:36:59	0:00:02	Ese pase.	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:37:01	0:37:02	0:00:01	Venga, acércate.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción

0:37:03	0:37:06	0:00:03	Cuidado, cuidado, no os liéis, no os liéis, no os liéis, ey	Todo el grupo	Indicación de errores	Conducción
0:37:07	0:37:09	0:00:02	Nos quitamos de en medio, por favor, nos quita...	Todo el grupo	Indicación de errores	Conducción
0:37:09	0:37:10	0:00:01	Ese pase,	Individual	Indicación de errores	Conducción
0:37:11	0:37:18	0:00:07	venga. Venga	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:37:18	0:37:34	0:00:16	Podemos dar, Miguel, Miguel. Te acuerdas que podíamos dar tres pasos, un bote y tres pasos si hay que ocupar todo ¿vale? Venga	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:37:34	0:37:44	0:00:10	A ver, no fallamos el pase Adrián, no, no puede botar dos veces ¿vale? No, puedes tres pasos, un bote, tres pasos, pero si sales botando no	Individual	Reglamentario	Conducción
0:37:46	0:37:49	0:00:03	Venga, venga, ritmo, ritmo, que esta es una jugada muy difícil.	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:37:51	0:37:52	0:00:01	Muy bien, venga.	Todo el grupo	Motivación-alaba	Conducción
0:37:53	0:37:56	0:00:03	Venga ritmo, ritmo, ya tenía que salir otro balón	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:37:56	0:37:59	0:00:03	Nos quitamos de en medio Yoana. Venga	Individual	Indicación de errores	Conducción
0:38:00	0:38:06	0:00:06	Más atrás Trigo, más atrás, recibe más atrás, ahora te acercas, ahora te acercas para recibir sin el bote, no hace falta,	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:38:06	0:38:08	0:00:02	muy bien, venga	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción
0:38:09	0:38:11	0:00:02	Venga, venga, vamos	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:38:15	0:38:17	0:00:02	vale, stop, dos detalles	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:38:22	0:38:35	0:00:13	A ver, stop, vamos a ver, los estamos, a ver, lo estamos haciendo bien, no tan bien como antes pero bien,	Todo el grupo	Motivación-alaba	Conducción
0:38:36	0:38:51	0:00:15	pero lo hacemos de lujo con dos detalles, primer detalle (silbido) primer detalle, este pase es súper complicado, porque es, hay que darlo muy fuerte,	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:38:52	0:38:54	0:00:02	lo tiramos bombeado y es difícil recibirlo,	Todo el grupo	Indicación de errores	Conducción
0:38:55	0:38:58	0:00:03	entonces, vamos a hacer lo siguiente, sin loctite,	Todo el grupo	Indicación de errores	Conducción
0:39:00	0:39:38	0:00:38	uno dos tres, que se puede, un bote, uno dos tres, con eso ya he dado siete pasos, ya estoy cerca y Marcia al mismo tiempo, ese es un detalle, el segundo, Marcia al mismo tiempo que Iván hace eso, Se va a acercar, pero no hacia delante ¿eh? porque entonces no tendría opción de lanzar, sino que se va a acercar un poquito por aquí. Ahora, pásale. Y ahora, pan pan pan pan ¿ok? ¿Vale? O sea que corre un poquito pero por fuera de la línea de nueve metros acercándose hacia el punto de penalti ¿vale?	Todo el grupo	Técnico-táctico	Conducción
0:39:39	0:39:41	0:00:02	Venga, a ver cómo nos sale, va	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:39:41	0:39:49	0:00:08	Ya estamos rotando Miguel, ya sale otro balón, va, va, corre ahora hacia el punto de penalti por fuera de la línea de nueve metros, por fuera de la línea,	Individual	Técnico-táctico	Conducción
0:39:50	0:39:52	0:00:02	venga, venga	Individual	Motivación-empuje	Conducción

0:39:55	0:39:58	0:00:03	Venga, no tenemos prisa en hacerlo, lo que quiero que tengamos prisa es que salga un balón y otro.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:39:59	0:40:01	0:00:02	eso es que Mariano es zurdo, venga va	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:40:02	0:40:06	0:00:04	Pero fuera de la línea Miguel, por fuera de la línea, por aquí, por aquí, por aquí.	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:40:08	0:40:10	0:00:02	Venga, vamos Alberto, vamos	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:40:11	0:40:16	0:00:05	Ven aquí, ven aquí, ven aquí, ven aquí, ven aquí, ahora por aquí, por aquí, por aquí al punto de penalti,	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:40:16	0:40:18	0:00:02	eso es, bien,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:40:19	0:40:24	0:00:05	venga vuelve a tu sitio. Ahora, ven, ven, ven por fuera de la línea, punto de penalti	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:40:25	0:40:26	0:00:01	Ese pase,	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:40:27	0:40:29	0:00:02	venga, vamos, Yoana no pasa nada, venga, va	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:40:30	0:40:32	0:00:02	Por aquí, por aquí Miguel Ángel por aquí, por aquí, por aquí, ahora,	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:40:33	0:40:36	0:00:03	eso es, muy bien, fenomenal	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:40:36	0:40:38	0:00:02	Estamos lanzando muy bien a puerta,	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:40:39	0:40:41	0:00:02	pero alguien esta rotando mal	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción
0:40:43	0:40:45	0:00:02	Los de la fila de Trigo tienen que ir allí. Eso es	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:40:46	0:40:48	0:00:02	Alguien esta rotando mal	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción
0:40:48	0:40:54	0:00:06	Dale tiempo Alejandro para que lance, muy bien, lo podemos hacer sin el bote Alejandro	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:40:55	0:41:06	0:00:11	Venga. Eso va muy bien, eso va muy bien, muy bien. Venga	Todo el grupo	Motivación-alaba		Conducción
0:41:08	0:41:10	0:00:02	Acércate un poquito, acércate un poquito,	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:41:11	0:41:13	0:00:02	muy bien, venga	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:41:17	0:41:18	0:00:01	Venga, muy bien	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:41:21	0:41:30	0:00:09	Por fu... ay va, por fuera Débora, tienes que salir por fuera de la línea de seis metros, no te puedes meter en el área ¿vale? Venga	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:41:31	0:41:33	0:00:02	No hace falta que lo tires tan fuerte	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:41:34	0:41:35	0:00:01	Venga, sin loctite	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:41:35	0:41:41	0:00:06	Ven, por aquí, por aquí, Yoana, por aquí, por aquí, por aquí, por aquí, por aquí, por aquí, ahora recibes al punto de penalti. Esas manos, venga	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción

6ª TAREA	0:41:43	0:41:46	0:00:03	Vamos, vamos, vamos, vamos, vamos, vamos,	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:41:47	0:41:51	0:00:04	por fuera Daniela, por fuera de la línea de seis metros, perdón de nueve metros	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:41:51	0:41:53	0:00:02	Por fuera Alejandro, no te metas	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:41:55	0:42:06	0:00:11	Bueno, lo último, el último ejercicio, recomponemos las filas, por favor, recomponemos las filas, allí tres o cuatro balones	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 6	Presentación
	0:42:06	0:42:07	0:00:01	Vete allí, Mariano	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:42:07	0:42:09	0:00:02	Cuatro, cuatro, cinco, seis	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:42:10	0:42:15	0:00:05	Alejandro ponte... ponte allí mejor sin balón	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:42:17	0:42:34	0:00:17	Mirar, Alberto, Rubén, Adrián y Mariano por ejemplo. Mariano. No, Adrián... Mariano, deja el balón a Trigo	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:42:37	0:43:03	0:00:26	Lo único que quiero, no quiero que los defensores nos quiten balones. Ni que hagan nada especial, lo único que quiero es que nos acostumbremos a ver un defensor delante, eso se llama una defensa pasiva ¿vale? Cuando tenemos gente que está aquí ayudándonos a hacer un ejercicio pero que no está defendiendo de verdad, Manos arriba. Simplemente, el balón viene aquí, la jugada es la misma	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:43:04	0:43:23	0:00:19	No, ponte delante de él, ponte delante, tienes... tenéis que estar delante, Mariano delante de Adrián. No, no, no, no, en la línea de seis metros, ósea sí Adrián esta aquí. Ven aquí Adrián. Si Adrián esta aquí, tú estás ahí delante, porque sino metería gol ¿vale? Tu delante de él,	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:43:24	0:43:30	0:00:06	Alberto delante de Iván y Rubén delante de Alejandro. Alejandro, en la línea de allí de nueve metros.	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:43:31	0:43:53	0:00:22	Ahora, el balón viene. Tu, basculas un poquito, te vienes un poquito para aquí, Mariano, para aquí, el balón va para allá. Basculamos un poquito para aquí, el balón va para allá, basculamos un poquito para aquí, ahora hacemos la jugada, tú botas, te vas allí, tal. Y ahora, Adrián la lanza por encima de ellos,	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Demuestra con los alumnos la tarea	Presentación
	0:43:54	0:43:55	0:00:01	perfecto,	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Presentación
	0:43:55	0:44:19	0:00:24	ahora, ahora, los cuatro que han atacado. Los cuatro que han atacado se ponen a defender y entran otros cuatro ¿de acuerdo? Y los cuatro que han defendido, entran en su fila correspondiente, Mariano ahí, Adrián aquí, Alberto ahí y Rubén allí ¿vale? ¿Sí?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:44:19	0:44:26	0:00:07	vamos a intentarlo, venga, a ver como bascula la defensa, venga, va, va	Todo el grupo	Motivación-empuje		Presentación
	0:44:26	0:44:30	0:00:04	Vamos esas manos, esos pases, esos pases	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción de la Tarea 6	Conducción

0:44:31	0:44:33	0:00:02	Ven aquí, ven aquí que te la van a pasar	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:44:33	0:44:34	0:00:01	Por arriba,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:44:34	0:44:37	0:00:03	ay, esas manos. Venga, va	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:44:38	0:44:44	0:00:06	A defender. Venga. A defender los que han atacado, venga. Y los demás se quitan	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:44:44	0:44:49	0:00:05	Va, va, venga que nos quedan solo dos minutos, vamos a aprovecharlos	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:44:49	0:44:52	0:00:03	Venga, haz la jugada Miguel, bola por arriba,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:44:54	0:44:56	0:00:02	Miguel, así, así nunca,	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:44:56	0:45:00	0:00:04	así con un pie ¿vale? Venga, con un pie, venga	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:45:00	0:45:07	0:00:07	Bascula, bascula la defensa con las manos arriba, bascula la defensa con las manos arriba.	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:45:10	0:45:17	0:00:07	No pasa nada. Venga defensa, a ver, que levanten la mano los defensores, que lo quiero ver	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:45:17	0:45:19	0:00:02	¿Y en esta fila quien está?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:45:21	0:45:28	0:00:07	Venga, va, va, va, va, esos pases	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:45:28	0:45:29	0:00:01	Dalo, dalo,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:45:29	0:45:30	0:00:01	venga Aarón	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:45:30	0:45:34	0:00:04	Venga va, venga, le buscamos ahí a Adrián, Adrián por encima	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:45:36	0:45:39	0:00:03	Muy bien basculado Daniela, a ayudar, sí señor	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:45:39	0:45:44	0:00:05	Para, para, para, para, espérate a que se coloque la defensa, devuelve el balón	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:45:45	0:45:47	0:00:02	¿Quiénes han atacado?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:45:48	0:45:52	0:00:04	Pues tienen que defender, el que ataca una vez, defiende a la siguiente	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:45:52	0:45:59	0:00:07	Alejandro, para el balón porque si no nos volvemos locos, entre tú y Hugo y Hugo y tu, me volvéis loco	Individual	Censura		Conducción
0:46:00	0:46:04	0:00:04	A ver ¿quiénes están atacando? ¿Quiénes están defendiendo?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:46:05	0:46:10	0:00:05	Vale, pues Alejandro, Rubén y Francisco José allí fuera	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:46:11	0:46:15	0:00:04	Hugo, por cada una que te pares, un punto mas	Individual	Motivación-reto		Conducción
0:46:16	0:46:19	0:00:03	Venga va, zumbala, va, venga	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:46:20	0:46:22	0:00:02	Basculando Marcia, basculando	Individual	Técnico-táctico		Conducción

0:46:23	0:46:24	0:00:01	Basculando Iván	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:46:25	0:46:27	0:00:02	Esos pases, no se nos pueden perder	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción
0:46:29	0:46:32	0:00:03	Vale a defender, venga	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:46:32	0:46:33	0:00:01	Marcia defiendes	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:46:34	0:46:35	0:00:01	Mariano defiendes	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:46:36	0:46:40	0:00:04	Ahora empezamos, ahora empezamos, ahora empezamos, ahora empezamos	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:46:41	0:46:44	0:00:03	Bien, bien Gabriel. Arriba, muy bien,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:46:45	0:46:48	0:00:03	para, para, para, para, para, para, espera que se coloquen	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:46:49	0:46:55	0:00:06	Un punto menos lleva Hugo, si no paras macho, uno menos	Individual	Censura		Conducción
0:46:56	0:47:00	0:00:04	Venga va, zúmbala, zúmbala, vamos	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:47:00	0:47:02	0:00:02	hay que bascular, hay que bascular	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:47:03	0:47:10	0:00:07	Ven Yoana, ven, ven, ven, ven, Yoana, tienes que acercarte ¿vale?	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:47:11	0:47:12	0:00:01	A ver la defensa	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:47:12	0:47:13	0:00:01	Yoana defiende	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:47:13	0:47:14	0:00:01	Débora defiende	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:47:14	0:47:15	0:00:01	Adrián defiende	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:47:16	0:47:21	0:00:05	Venga, va, va, va, va	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:47:22	0:47:23	0:00:01	Vuelta. Vuelta Alberto	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:47:23	0:47:24	0:00:01	A ver como defienden,	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
0:47:26	0:47:27	0:00:01	muy bien	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:47:29	0:47:32	0:00:03	Cero – cero, venga, va ¿quién defiende?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:47:32	0:47:37	0:00:05	Eh, para, para, para, para, para, para, para, para, que me faltan defensores	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:47:39	0:47:40	0:00:01	Adrián ¿quién defiende?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:47:43	0:47:50	0:00:07	Miguel Ángel, si me falta uno. Me falta un defensor.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:47:51	0:47:52	0:00:01	Ponte tu Aarón	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:47:54	0:47:58	0:00:04	Francisco José venga, dale el balón a Aarón, a Aarón, a Aarón	Individual	Organización de la tarea		Conducción

0:47:59	0:48:12	0:00:13	Bueno ahora lo vamos a hacer pero para que, darme un poquito de gusto... Ponte en la línea de... Como si fuera un partido, con mala leche, con chicha, venga, vamos la defensa, que bascule, venga.	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:48:12	0:48:13	0:00:01	Acercándome Miguel,	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:48:13	0:48:15	0:00:02	eso es, venga, arriba	Individual	Motivación-alaba	Conducción
0:48:16	0:48:18	0:00:02	Muy bien ese bloqueo, muy bien todos	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea	Conducción
0:48:21	0:48:25	0:00:04	Para, para, para, para. Cuatro defensores,	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:48:25	0:48:30	0:00:05	venga va, vamos que rueda, que rueda la bola, que rueda la bola.	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:48:31	0:48:32	0:00:01	Bien aproximada Adrián	Individual	Motivación-alaba	Conducción
0:48:32	0:48:35	0:00:03	Que rueda la bola, que rueda la bola, arriba,	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:48:35	0:48:37	0:00:02	ese pase nos ha fallado un poquito,	Pequeño grupo	Indicación de errores	Conducción
0:48:38	0:48:39	0:00:01	bien	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción
0:48:39	0:48:44	0:00:05	Para, para, para, para. Allí, Mariano	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:48:48	0:48:51	0:00:03	Venga va, que rueda la bola, que rueda la bola	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:48:51	0:48:52	0:00:01	Vamos Marcia	Individual	Motivación-empuje	Conducción
0:48:53	0:48:57	0:00:04	Vamos Débora, ahora no fallamos Débora, ahora no fallamos,	Individual	Motivación-reto	Conducción
0:48:57	0:48:59	0:00:02	bien, arriba, bien	Individual	Motivación-alaba	Conducción
0:49:01	0:49:10	0:00:09	A ver la defensa, que la vea. Venga, vale, venga, que rueda la bola, que rueda la bola, que rueda la bola, que rueda la bola	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:49:10	0:49:12	0:00:02	No fallamos Daniela, no fallamos,	Individual	Motivación-reto	Conducción
0:49:13	0:49:14	0:00:01	ese pase un poquito menos bombeado,	Individual	Indicación de errores	Conducción
0:49:16	0:49:17	0:00:01	bueno bien	Individual	Motivación-alaba	Conducción
0:49:17	0:49:28	0:00:11	Venga va. Venga que estamos ya aprendiendo para jugar el próximo día, de lujo, venga, va	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:49:28	0:49:42	0:00:14	No fallamos ese pase Aarón, Aarón. ¿Qué pasa? ¿Me quieres dejar mal delante de mis amigos o qué?	Individual	Irrelevante	
0:49:47	0:49:56	0:00:09	Venga, a ver, va, venga, dos jugadores más, que terminamos, venga, venga, rodamos la bola, rodamos la bola, rodamos la bola	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:49:56	0:49:57	0:00:01	Muy bien, Adrián, venga,	Individual	Motivación-alaba	Conducción
0:49:58	0:50:01	0:00:03	no sé cuantos pasos has dado, pero se te veía con muy buena intención	Individual	Indicación de errores	Conducción

	0:50:01	0:50:03	0:00:02	Defensa, Adrián, defensa	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:50:05	0:50:10	0:00:05	Venga, va, vamos, que ruede la bola, que ruede la bola,	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:50:11	0:50:14	0:00:03	cuidado con el loctite, cuidado con el loctite, bien	Pequeño grupo	Indicación de errores		Conducción
	0:50:15	0:50:16	0:00:01	Arriba Iván, bien	Individual	Motivación-alaba		Conducción
	0:50:18	0:50:19	0:00:01	Cuatro defensas,	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:50:20	0:50:32	0:00:12	venga, venga. Va, va, que ruede la bola, que ruede la bola, que ruede la bola, que ruede la bola, que ruede la bola, que ruede la bola	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:50:32	0:50:33	0:00:01	Bien Mariano	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:50:34	0:50:35	0:00:01	Cuatro defensas	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:50:38	0:50:42	0:00:04	Va, venga, venga, que ruede, que ruede	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:50:43	0:50:46	0:00:03	Vamos Yoana, vamos Yoana, vamos, vamos, vamos, que ruede la bola,	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:50:46	0:50:47	0:00:01	bien.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:50:47	0:50:50	0:00:03	Una más. Venga cuatro defensas, Yoana	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:50:52	0:51:00	0:00:08	Venga que ruede la bola, que ruede la bola, que ruede la bola, que ruede la bola, que ruede la bola	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:51:00	0:51:03	0:00:03	Arriba Alberto, ok, vale	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
FINAL DE LA SESIÓN	0:51:03	0:51:04	0:00:01	Un balón cada uno,	Todo el grupo	Organización de la tarea		
	0:51:04	0:51:05	0:00:01	muy bien jugado	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		
	0:51:06	0:51:12	0:00:06	Venga, balones, please y vais cogiendo un boli	Todo el grupo	Organización de la tarea		
	0:51:14	0:51:15	0:00:01	Hugo, suspenso	Individual	Irrelevante		

* OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE *

Código: Grabación 5

Tipo de contenido: Unihock

Nº de sesión en Unidad: 6

Duración de la sesión: 29' 30''

	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
DSLLO DE LA SESIÓN 1ª TAREA (Calentamiento)	0:00:00	0:00:02	0:00:02	Espera, espera, Alicia, que tengo esto y se me cae.	Individual	Irrelevante	Conducción de la tarea 1 Empezan con un juego colectivo de calentamiento que todo el grupo conoce. No hay presentación de tarea como tal.	Conducción
	0:00:02	0:00:03	0:00:01	Vamos.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:00:08	0:00:10	0:00:02	Uy, no vale, no vale. No vale.	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
	0:00:13	0:00:14	0:00:01	Corre, corre.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:00:17	0:00:20	0:00:03	Venga, venga Rosa y Sandra, corriendo	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:00:26	0:00:27	0:00:01	Corre, corre.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:00:30	0:00:31	0:00:01	Que no puedo, que tengo esto...	Individual	Irrelevante		Conducción
	0:00:33	0:00:34	0:00:01	Muy bien. Corre, corre, llega.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:00:43	0:00:47	0:00:04	Acorralamos, acorralamos, acorralamos. Aquí en la esquina, chicas, chicas, chicos, ...	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
	0:00:47	0:00:51	0:00:04	Manuel ... Eehh, Manu, Bien.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:00:58	0:00:59	0:00:01	Eehh, Rosa, Rosa.	Individual	Motivación-alaba		Conducción
	0:01:03	0:01:04	0:00:01	Llega, Llega, eh...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:01:05	0:01:06	0:00:01	Perfecto.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:01:11	0:01:12	0:00:01	Eh... chicos, chicos	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:01:14	0:01:16	0:00:02	Cristina, Rocío, para arriba... Cristina, Rocío...	Individual	Técnico-táctico		Conducción
	0:01:25	0:01:26	0:00:01	Eehh... ponte con ella.	Individual	Organización de la		Conducción

2ª TAREA

				tarea		
0:01:50	0:02:00	0:00:10	Rosa,Rosa,... Fedri, Fedri, ven. Esta portería ponla ahí, donde la canasta. Una	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:02:10	0:02:13	0:00:03	Vale, dejamos los sticks, y nos sentamos.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:02:14	0:02:17	0:00:03	Hugo, coge las dos porterías verdes por favor.	Individual	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 2
0:02:19	0:02:46	0:00:27	Fedri, una portería de las pequeñas, en la otra canasta, enfrente. No... mételo y cógelo de los lados. Enfrente de la otra canasta. Sí. Trae, trae. Sí, pon ahí una.	Individual	Organización de la tarea	Se va dirigiendo a alumnas/os diferentes
0:02:58	0:03:23	0:00:25	Cállate.	Individual	Censura	Presentación
0:03:23	0:03:24	0:00:01	No. Ahí otra.	Individual	Organización de la tarea	Presentación
0:03:27	0:04:12	0:00:45	Va, nos sentamos donde la portería Todos. Bien chicos, enfrente por favor.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación
0:03:23	0:03:24	0:00:01	Carlos.	Individual	Censura	Presentación
0:03:27	0:04:12	0:00:45	Bien, vamos a jugar al juego de las cuatro porterías. Divido en cuatro equipos, el equipo uno y dos jugará en esta mitad del campo, y el equipo tres y cuatro jugará en aquella otra mitad del campo, ¿de acuerdo? Eehh... un equipo tiene dos porterías para atacar, para meter gol. El equipo número uno tendrá que meter gol en esta portería y en aquella roja de allá, ¿de acuerdo? Entonces, defenderá las porterías contrarias, ¿eh? El equipo dos, tendrá que meter gol en esa y en esa portería, y tendrá que defender las contrarias, ¿de acuerdo? El equipo tres y cuatro lo mismo, pero en aquel otro campo. Cuando vayamos allá señalo qué porterías es donde tienen que anotar cada equipo.	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación
0:04:13	0:04:29	0:00:16	Las normas, ya sabemos que no vale portero, estático. Todos nos distribuimos por la pista, ¿eh? Eehh... el stick, como siempre, no sub... no supera de la rodilla al golpear la pelota, ¿de acuerdo?	Todo el grupo	Reglamentario	Presentación
0:04:29	0:04:33	0:00:04	Tenemos cuidado en el manejo del mismo para no poder dar ningún golpe a ninguno.	Todo el grupo	Medidas de seguridad	Presentación
0:04:35	0:04:59	0:00:24	La novedad es que los goles que se meten en las porterías pequeñas, es decir, en esta, en aquella y en las que son como esta, valen dos puntos, ¿vale? Y los goles que se meten en las porterías grandes, vale un punto. Si se mete gol, saca el equipo contrario, y si se sale fuera la pelota, también saca el equipo contrario.	Todo el grupo	Reglamentario	Presentación
0:05:00	0:05:03	0:00:03	¿Alguna duda? No. Vale.	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	Presentación
0:05:04	0:06:19	0:01:15	Álex, peto azul, equipo uno. Carlos, dos, sin peto, ahí. ¿Dónde estás? Fedri, tres, peto rojo, ahí. Manu, cuatro, sin peto, ahí. Moro, peto azul, uno. Víctor, dos, con Carlos. Hugo, peto rojo, tres, ahí. Albert, eehh..., con Manuel, peto... sin peto, cuatro. Juliana, peto azul, uno, ahí. Eehh... Alicia, sin peto ahí. Re... Sole, peto rojo, allá. Eehh... Cristina, sin peto, aquí. Uno, Borja, peto azul. Dos, sin peto. Tres, peto rojo, allá. Eehh... y..... Nevil, cuatro, sin peto, aquí. Uno, peto azul. Dos, sin peto. Tres, peto rojo. Cuatro, sin peto. Cuatro, Rosa, sin peto,	Individual	Organización de la tarea	Presentación

			ahí.Eehh... tres, peto rojo. Dos, para allá. Uno, peto azul. Cuatro, sin peto, aquí.				
0:06:20	0:06:22	0:00:02	Quítate eso. ¿No tienes calor con esa chaqueta?	Individual	Irrelevante		Presentación
0:06:23	0:06:28	0:00:05	Uno, peto azul. Y dos, sin peto. Espera.	Individual	Organización de la tarea		Presentación
0:06:30	0:06:33	0:00:03	A ver, ¿hacemos aquí una fila para coger los sticks?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:06:48	0:06:58	0:00:10	No. A ver, venimos todos aquí un momento por favor, nos sentamos.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:07:04	0:07:06	0:00:02	Manuel, gracias.	Individual	Irrelevante		Presentación
0:07:07	0:07:51	0:00:44	Bien. No tenemos sticks para todos, entonces, eehh.... uno de peto rojo, dale el stick a ella. Dale, dale, dale el stick. Os quedáis sin stick. En el momento que yo diga cambio, uno de vuestro equipo os da el stick, ¿de acuerdo? ¿Qué? No, los que no tienen stick de momento miran, yo voy a decir cambio cada muy poco tiempo, ¿de acuerdo? En el momento que yo diga cambio uno de los que tienen de su equipo le que dar el stick y se mete a jugar con ellos, ¿está claro? Vale. Equipo uno y dos se quedan aquí en este campo. Equipo tres y cuatro van allá.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:08:02	0:08:21	0:00:19	Bien, unos azules, azules, metéis en esta portería... Álex ¿te estás enterando? Y en aquella, ¿de acuerdo? En esa y en esa. Los de sin peto meten en esa y en esa. Saca cuando yo tire la pelota, ¿de acuerdo? El primero que la coja.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:08:23	0:08:30	0:00:07	Muriel, Fedri, ¿desde cuándo? ¿Desde cuándo? Oye chicos...	Pequeño grupo	Censura		Presentación
0:08:32	0:08:46	0:00:14	Vale. Equipo tres, rojo, metéis en aquella portería y en esta. Los rojos. Los Cuatro, sin peto, en esa y en esa, ¿de acuerdo? ¿Eh?	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:08:50	0:08:53	0:00:03	Va. Prepararos, chicos.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:08:54	0:08:59	0:00:05	Nos distribuimos por el campo. Ocupamos espacios, ¿eh? ocupamos espacios.	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
0:08:59	0:09:02	0:00:03	Nunca vamos todos detrás de la pelota, ¿eh?	Todo el grupo	Errores más frecuentes	Conducción tarea 2	Conducción
0:09:03	0:09:06	0:00:03	Somos muchos compañeros y nos pasamos la bola entre nosotros.	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:09:07	0:09:12	0:00:05	¿Preparados? Venga. Venga ya, a por ello.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:09:19	0:09:20	0:00:01	Ahí el gol vale un punto, ¿eh?	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:09:21	0:09:24	0:00:03	Venga. Muy bien, muy bien.	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:09:24	0:09:25	0:00:01	Saca, saca azules,	Individual	Reglamentario		Conducción
0:09:25	0:09:26	0:00:01	Borja, venga.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:09:26	0:09:27	0:00:01	Llega, llega, Mora,	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:09:27	0:09:29	0:00:02	muy bien, muy bien. Muy bien parado.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:09:31	0:09:32	0:00:01	Muy bien Sandra.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción

0:09:36	0:09:38	0:00:02	Sacan azules, ha sido fuera de Rosa.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:09:50	0:09:53	0:00:03	Venga Hugo, mira a tus compañeros mejor situados.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:09:55	0:09:56	0:00:01	venga, venga, llega, llega, llega....	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:09:57	0:09:59	0:00:02	Gol! Gol de un punto.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:09:59	0:10:02	0:00:03	Sacan sin peto. ¿Eh?	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:10:08	0:10:09	0:00:01	No, eso no vale.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:10:10	0:10:11	0:00:01	Venga.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:10:12	0:10:15	0:00:03	Ocupamos espacios. Miramos a los compañeros mejor situados.	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:10:17	0:10:20	0:00:03	Fernando, no es pasar por pasar, ¿de acuerdo?	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:10:20	0:10:21	0:00:01	¿A quién pasabas?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:10:22	0:10:25	0:00:03	Hay que pasar a los compañeros antes de tirar a la portería, ya lo sabes.	Individual	Reglamentario		Conducción
0:10:28	0:10:29	0:00:01	Venga, venga.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:10:34	0:10:39	0:00:05	Los rojos marcan en esta y en aquella. Defienden estos dos.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:10:42	0:10:43	0:00:01	Venga defiende, defiende Cintia.	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:10:50	0:10:51	0:00:01	Venga, Sole.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:10:56	0:10:57	0:00:01	Sigue, sigue, sigue Alberto,	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:10:57	0:10:58	0:00:01	muy bien, muy bien.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:10:59	0:11:00	0:00:01	Fuera Deni.	Individual	Reglamentario		Conducción
0:11:00	0:11:01	0:00:01	Sacan rojos.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:11:01	0:11:07	0:00:06	Es mejor ocupar espacio, que no estemos todos tan juntitos. Ya sabemos que va a haber problemas si no para la hora de pasar.	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:11:08	0:11:09	0:00:01	Ocupamos espacios Fedri.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:11:09	0:11:10	0:00:01	Venga sigue,	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:11:10	0:11:11	0:00:01	muy bien, muy bien, muy bien,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:11:11	0:11:12	0:00:01	¿quién defiende ahí?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:11:12	0:11:14	0:00:02	Muy bien llegado Julisa.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:11:22	0:11:23	0:00:01	Muy bien Fedri.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción

0:11:24	0:11:26	0:00:02	Uy...Venga, sacan sin peto.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:11:31	0:11:32	0:00:01	¿Qué tal vais?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:11:38	0:11:42	0:00:04	Venga. Venga,	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:11:42	0:11:43	0:00:01	muy bien.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:11:44	0:11:46	0:00:02	Venga Carlos, arriba.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:11:53	0:11:55	0:00:02	Venga Álex, mira a tus compañeros.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:11:57	0:11:58	0:00:01	Fuera, Álex.	Individual	Reglamentario		Conducción
0:11:58	0:11:59	0:00:01	Es mejor pasarnos a los compañeros.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:11:59	0:12:02	0:00:03	Mira Juliana donde la tenías, sola.	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:12:02	0:12:03	0:00:01	Espabilar.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:12:03	0:12:04	0:00:01	Venga, Juli.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:12:09	0:12:12	0:00:03	Por favor, Hugo... Venga.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:12:15	0:12:16	0:00:01	Fedri... venga.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:12:17	0:12:20	0:00:03	Vale... eehh... Víctor, Hugo ponte ahí.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:12:21	0:12:27	0:00:06	Eehh... ¿dónde está...? Natúa, Natua, Natua, coge el stick de Juliana.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:12:27	0:12:28	0:00:01	Juliana, descansas.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:12:29	0:12:30	0:00:01	Venga, ya.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:12:44	0:12:46	0:00:02	Venga. Sí, vale pararlo con los pies.	Individual	Reglamentario		Conducción
0:12:48	0:12:50	0:00:02	Venga, saca el equipo contrario.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:12:50	0:12:52	0:00:02	Abrimos espacios, abrimos espacios, Mayte.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:12:54	0:12:55	0:00:01	Muy bien, Sandra.	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:12:55	0:12:56	0:00:01	Dos manos, Cristina,	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:12:56	0:12:57	0:00:01	llega, llega, llega.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:12:58	0:12:59	0:00:01	Hay que llegar antes, ¿eh?	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:13:02	0:13:07	0:00:05	Ven a ver tú aquí y ven tú aquí. Vente aquí.	Individual	Organización de la tarea		Conducción

0:13:09	0:13:42	0:00:33	¿Algún problema? ¿No? Pues a ver si nos sabemos comportar como siempre, ¿eh? No. ¿En qué estás? ¿En lo que estoy diciendo yo o en el juego? Yo creo que es más importante saber comportarnos antes de meter el gol, que comportarnos como estamos comportándonos, ¿eh? Esas faltas de respeto. ¿Desde cuándo? ¿Desde cuándo? Desde nunca, ¿verdad? Demostradme que sabéis jugar y que sabéis participar, con respeto y con compañerismo.	Individual	Censura		Conducción
0:13:42	0:13:43	0:00:01	¿Me has entendido, Sergi?	Individual	Censura		Conducción
0:13:46	0:14:11	0:00:25	Venga, seguimos. Venga. Venga, compañeros.	Pequeño Grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:14:13	0:14:14	0:00:01	Muy bien, muy bien, pase	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:14:15	0:14:17	0:00:02	Venga. Venga, muy bien Carlos.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:14:17	0:14:19	0:00:02	Sigue, sigue, sigue, Carlos.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:14:40	0:14:43	0:00:03	Venga, llega, llega, llega, llega.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:14:50	0:14:51	0:00:01	Vale. Venimos un momento.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:15:00	0:15:05	0:00:05	Eehh... aquí... Cristina, dale el stick a Hugo,	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:15:06	0:15:12	0:00:06	aquí...Rocío, no Rocío, no. Eehh.. Fernando dale el stick a Juliana.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:15:13	0:15:23	0:00:10	Descansamos los que no tienen stick, los azules se colocan allá, los rojos aquí y cambio de porterías. No, los de sin peto de aquí, continúan aquí.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:15:25	0:15:29	0:00:04	¿Tú dónde estabas, Víctor? ¿Dónde, ahí? ¿Ahí? Ahí. Sí.	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:15:30	0:15:34	0:00:04	Sólo cambian los azules y los rojos. Sí.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:15:35	0:15:40	0:00:05	Eehh... pelotas, por favor, eehh... Albert, gracias. Por favor, pelota.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:15:44	0:15:47	0:00:03	Eehh... sin peto, ¿dónde estabais marcando vosotros?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:15:49	0:16:04	0:00:15	Pues... A ver chicos,... a ver, un momento. He dicho que sólo cambian de campo los rojos y los azules. Los que estaban aquí sin peto, se mantienen y los que estaban aquí sin peto se mantienen.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:16:05	0:16:06	0:00:01	¿Está ya claro, Víctor?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:16:07	0:16:21	0:00:14	¿Eh?, vale. Eehh... los rojos marcáis en esta y en aquella. Azules, marcáis en esta y en aquella, ¿de acuerdo? Preparados. Venga, ya.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:16:31	0:16:34	0:00:03	Víctor, estáis cinco, ¿eh? Uno, dos, tres, cuatro, cinco.	Individual	Organización de la tarea		Conducción

0:16:35	0:16:37	0:00:02	Venga ya. Estamos, estamos, estamos, estamos,	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:16:37	0:16:38	0:00:01	¿quién llega a defender?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:16:39	0:16:40	0:00:01	Muy bien, Rosa. Perfecto.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:16:41	0:16:42	0:00:01	Dos puntos.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:16:43	0:16:44	0:00:01	Venga, sacan rojos.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:16:46	0:16:48	0:00:02	Hugo, venga espa....	Individual	Irrelevante		Conducción
0:16:52	0:16:56	0:00:04	Fedri, muy bien. Muy bien, (... no se oye...)	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:16:57	0:16:58	0:00:01	Venga, sacan sin peto. Saca.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:17:01	0:17:04	0:00:03	¿De quién ha sido fuera? ¿De quién?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:17:06	0:17:13	0:00:07	Sacan sin peto. ¿Eh?	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:17:14	0:17:16	0:00:02	No, no, marcar en saque, no. Sabéis que hay que pasar a los compañeros.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:17:18	0:17:28	0:00:10	¿Eh? Hay que... no, no, hay que controlarlo, ¿vale? No, no vale portero todo el rato ¿eh?	Pequeño grupo	Indicación de errores		Conducción
0:17:29	0:17:32	0:00:03	Va. Atentos rojos. Sin peto, venga que están atacando.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:17:33	0:17:34	0:00:01	Ahí, llega, llega, Víctor.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:17:34	0:17:35	0:00:01	Bien, bien robado. Bien, bien.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:17:35	0:17:37	0:00:02	Sigue, sigue. Venga.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:17:39	0:17:43	0:00:04	¿Dime? ¿Dime? ¿Quién Álex?	Individual	Irrelevante		Conducción
0:17:44	0:17:54	0:00:10	Vale, Álex, cámbiale el stick a Cristina y descansas un poco. Venga. No, para que veas un poco cómo hacen los demás compañeros también, ¿no?	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:18:09	0:18:13	0:00:04	Carlos, es más fácil buscar a compañeros que tengan buenas posiciones.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:18:13	0:18:14	0:00:01	No lanzar, por lanzar.	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:18:16	0:18:19	0:00:03	Venga. Venga, defiende, defiende	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:18:31	0:18:33	0:00:02	Buscamos espacios, buscamos espacios.	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:18:36	0:18:38	0:00:02	Rosa, busca espacio. Aquí veo un hueco bien grande.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:18:51	0:18:53	0:00:02	Sandra, dale el stick a Fernando.	Individual	Organización de la tarea		Conducción

0:19:09	0:19:13	0:00:04	Álex, no nos estamos echando la siesta. Estamos mirando a nuestros compañeros, ¿de acuerdo?	Individual	Censura		Conducción
0:19:14	0:19:19	0:00:05	Siéntate aquí. Aquí. En la sombra, pero aquí. Vale.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:19:21	0:19:24	0:00:03	A ver, ¿quién saca ahí? ¿Quién saca?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:19:24	0:19:30	0:00:06	Vale. Saca... sacan sin peto, sacan sin peto, coloca la bola.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:19:31	0:19:32	0:00:01	Nos distribuimos en espacio.	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:19:32	0:19:36	0:00:04	Venga, defensores. Cada uno se ocupa de un hueco. Venga.	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:19:36	0:19:38	0:00:02	Perfecto. Perfecto.	Pequeño grupo	Motivación-alaba		Conducción
0:19:40	0:19:43	0:00:03	Gol. Gol de dos puntos.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:19:44	0:19:45	0:00:01	Venga, sacan azules.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:19:45	0:19:48	0:00:03	Rápido, rápido. Venga, venga.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:19:49	0:19:50	0:00:01	Fuera. Sacan sin peto.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:19:52	0:19:54	0:00:02	Cuando metemos gol no nos quedamos mirando,	Pequeño grupo	Indicación de errores		Conducción
0:19:54	0:19:56	0:00:02	que si no nos van a ganar en velocidad. Venga.	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:19:56	0:19:57	0:00:01	Muy bien.	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:19:59	0:20:03	0:00:04	Gol. Gol de Natúa, ¿no? un punto.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:20:03	0:20:13	0:00:10	Venga. Venga, sacan sin peto.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:20:14	0:20:17	0:00:03	Ocupamos. Nos abrimos, nos abrimos.	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:20:24	0:20:28	0:00:04	Borja, en vez de estar pendiente del resultado, estate pendiente de la bola y del juego,	Individual	Censura		Conducción
0:20:29	0:20:32	0:00:03	Venga. Eso sí.	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:20:35	0:20:36	0:00:01	Venga, venga, venga.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:20:40	0:20:41	0:00:01	¿Cómo vais?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:20:45	0:20:48	0:00:03	No, no. No vale a gol directo, ¿eh? Hay que pasar a los compañeros.	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:20:49	0:20:50	0:00:01	Venga, saca.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:20:53	0:20:54	0:00:01	¿Quién defiende?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción

3ª TAREA

0:20:55	0:20:57	0:00:02	Hay que estar más atentos, defensores.	Pequeño grupo	Indicación de errores		Conducción
0:20:59	0:21:06	0:00:07	¿Cómo que no hay defensores? No hay un portero específico, pero defensores sois todos los que no tenéis la pelota, del equipo contrario.	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:21:22	0:21:30	0:00:08	Vale, vale. Vale, venimos aquí rápido, rápido. A ver quién es el último que se sienta.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:21:30	0:21:31	0:00:01	A ver Rosa...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:21:32	0:21:38	0:00:06	Borja, ¿vas a ser tú el último en sentarte? Ah, qué susto.	Individual	Motivación-reto		Conducción
0:21:38	0:21:54	0:00:16	Bien. Eehh... el equipo... los equipos que estaban aquí se levantan un momento por favor. El rojo y el de sin peto. Nos damos las manos, haciendo un círculo entre nosotros. Eehh... los que no tienen...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 3	Presentación
0:21:55	0:22:00	0:00:05	Sandra vete adentro y trae dos picas, dos palos de... pero sin cono, dos picas solo.	Individual	Organización de la tarea		Presentación
0:22:01	0:22:02	0:00:01	Rápido, rápido, Sandra.	Individual	Motivación-empuje		Presentación
0:22:03	0:22:04	0:00:01	Daos las manos, por favor.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:22:09	0:22:12	0:00:03	Hugo no te veo dando la mano a Rocío. Gracias.	Individual	Censura		Presentación
0:22:12	0:22:18	0:00:06	Estam.... tiramos para atrás sin soltarnos. Bien. Nos soltamos. Un paso para atrás grande.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:22:21	0:23:20	0:00:59	Bien. Es el juego... vamos a poner el stick de esta forma, así. Sujetándolo con el dedo índice. Los que no tengáis sticks lo vais a hacer con las picas, ¿de acuerdo? Si yo no tengo stick... ponte tú ahí... la pica la sujeto. En el momento que yo diga ya, todos va... tenemos que estar enfrente de nuestro stick. Yo no puedo estar ladeado a un lado, ¿eh? Y cuando yo diga ya, tengo que dejar la pica o el stick y coger el de mi derecha antes de que se caiga, ¿vale? Si se cae la pica, es un punto. El que consiga tres puntos, está eliminado, ¿vale? El que tiene sujeta la pica o el stick, no la tira así al suelo, solamente es levantar el dedo. Persona que tire así la pica o el stick, se adjudica dos puntos, ¿vale? Es levantar el dedo sin más y pasar al de la derecha. Todo el mundo rotamos primero al de la derecha, luego lo complicamos un poco. ¿Vale?	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:23:21	0:23:34	0:00:13	Eehh.. vosotros allá, hacemos un círculo. Rápido. Ay, perdona. Bien, nos damos las manos.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:23:34	0:23:35	0:00:01	La bola déjala ahí. En el suelo.	Individual	Organización de la tarea		Presentación
0:23:36	0:23:37	0:00:01	Va, las manos rápido.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Presentación
0:23:39	0:23:45	0:00:06	Va, Nevil. Agárrate. Agarra.	Individual	Organización de la tarea		Presentación
0:23:46	0:23:48	0:00:02	Bien, soltamos. Un paso para atrás.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación

0:23:50	0:23:57	0:00:07	Cuando yo diga ya, ¿eh? Colocaros enfrente de vuestro stick, no ladeados, Hacia la derecha, ¿eh? primero.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:23:59	0:24:00	0:00:01	Ya.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 3	Conducción
0:24:00	0:24:02	0:00:02	Muy bien chicos, venga.	Todo el grupo	Motivación-alaba		Conducción
0:24:02	0:24:05	0:00:03	Colocaros rápido, que va a ir esto muy rápido.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:24:05	0:24:06	0:00:01	Ya.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:24:07	0:24:08	0:00:01	Venga, venga, venga.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:24:08	0:24:09	0:00:01	Ya.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:24:12	0:24:13	0:00:01	Venga Alberto, colócate.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:24:14	0:24:15	0:00:01	Ya.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:24:16	0:24:17	0:00:01	Muy bien, venga, venga.	Todo el grupo	Motivación-alaba		Conducción
0:24:20	0:24:27	0:00:07	Ya. Sschhh..... Ya	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:24:28	0:24:32	0:00:04	A ver Hugo, ¿qué pasa? ¿Estás ya eliminado?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:24:32	0:24:33	0:00:01	Venga.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:24:34	0:24:36	0:00:02	¿Cuántos puntos has conseguido? Tres. Vale.	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:24:38	0:24:39	0:00:01	Ya.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:24:42	0:24:43	0:00:01	Ya.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:24:48	0:24:49	0:00:01	Pues fuera.	Individual	Reglamentario		Conducción
0:24:49	0:24:50	0:00:01	Ya.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:24:52	0:24:57	0:00:05	A ver, si estáis eliminadas, saliros y juntamos más el círculo. Juntamos más el círculo. Eehh...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:24:58	0:24:59	0:00:01	Cintia, júntate más.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:24:59	0:25:00	0:00:01	Ya.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:25:03	0:25:11	0:00:08	Vale, muy bien nos incorporamos los eliminados al círculo otra vez. Eehh.. nos incorporamos los eliminados al círculo otra vez. Aquí.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:25:12	0:25:24	0:00:12	Y complicamos un poco más. Si digo derecha, cogemos el de la derecha, Nevil. Si digo izquierda, vamos al de la izquierda. Tenemos que estar más atentos, ¿de acuerdo?	Todo el grupo	Variación de la tarea		Conducción
0:25:27	0:25:28	0:00:01	Derecha.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:25:29	0:25:31	0:00:02	Bien, bien, venga, venga.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:25:32	0:25:35	0:00:03	¿Eh? ¿Qué grite más? Vale.	Individual	Irrelevante		

0:25:36	0:25:37	0:00:01	Derecha.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:25:41	0:25:43	0:00:02	Hugo, atento ¿eh?	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:25:44	0:25:45	0:00:01	Izquierda.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:25:46	0:25:47	0:00:01	Muy bien Hugo, muy bien.	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:25:49	0:25:52	0:00:03	Manuel, cada uno lleva su cuenta. Tú preocúpate de la tuya, ¿de acuerdo?	Individual	Censura		Conducción
0:25:54	0:25:55	0:00:01	Izquierda.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:25:57	0:25:58	0:00:01	Uy, qué jaleo Julisa.	Individual	Irrelevante		
0:25:59	0:26:00	0:00:01	Preparados.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:26:01	0:26:02	0:00:01	Derecha.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:26:09	0:26:10	0:00:01	Izquierda.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:26:12	0:26:13	0:00:01	Venga, venga.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:26:16	0:26:17	0:00:01	Derecha.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:26:19	0:26:20	0:00:01	Izquierda.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:26:25	0:26:30	0:00:05	¿Estamos? Echaros un poquitín más para atrás, Álex, que estáis muy juntos.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:26:32	0:26:33	0:00:01	Julisa, ahí.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:26:33	0:26:34	0:00:01	Derecha.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:26:35	0:26:37	0:00:02	Uy, Moro, casi.	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:26:37	0:26:41	0:00:04	Fernando. Venga arriba Fernando, rápido, rápido, rápido, rápido, rápido, rápido.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:26:42	0:26:43	0:00:01	Izquierda.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:26:46	0:26:47	0:00:01	Derecha.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:26:49	0:26:50	0:00:01	Derecha.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:26:53	0:26:54	0:00:01	Derecha.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:26:57	0:26:58	0:00:01	Colócate.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:26:59	0:27:04	0:00:05	Sandra, ¿sabemos cómo hay que hacerlo? ¿Sabemos, no? ¿Sabemos, no? venga.	Individual	Censura		Conducción
0:27:06	0:27:07	0:00:01	Izquierda.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:27:08	0:27:09	0:00:01	Vale. Muy bien,	Todo el grupo	Motivación-alaba		Conducción
0:27:09	0:27:12	0:00:03	cada uno coge su stick. Cada uno coge su stick... Viene.	Todo el grupo	Organización de la		Conducción

FINAL
SESIÓN

				tarea			
Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
0:27:20	0:27:43	0:00:23	A ver los vamos dejando... eehh... Carlos, Víctor, Fernando, eehh, Cristina, vamos recogiendo las porterías, las vamos metiendo dentro. Los petos, los quitamos y bien doblados. Los rojos en un lado y los azules en otro, por favor. ¿Eh? Las picas en su sitio. Las dos picas en su sitio. Hacemos fila, como siempre.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Recogen el material	
0:27:46	0:27:54	0:00:08	A ver, ¿me ayudas ahí, Julisa, por favor? Julisa ayuda tú también a recoger porterías.	Individual	Organización de la tarea		
0:27:54	0:27:58	0:00:04	Nevil, espera un poquitín y, metes...Esto...	Individual	Organización de la tarea		
0:28:04	0:28:08	0:00:04	Es que.... y lo tengo dicho que esas hay que cogerlas de un lateral, Víctor.	Individual	Censura		
0:28:14	0:28:23	0:00:09	Es todo organización, Cristina. Si cierras primero, lo coges, fíjate que fácil ahora. ¿Ves? Venga.	Individual	Organización de la tarea		
0:28:26	0:28:27	0:00:01	Sí, lo metes.	Individual	Organización de la tarea		
0:28:32	0:28:33	0:00:01	Perfecto, perfecto.	Individual	Irrelevante		
0:28:35	0:29:16	0:00:41	Venga. A ver, Víctor, déjalo que ya lo monto yo. Mete las pic.... mete los petos. Víctor, Víctor, Víctor, Víctor, Víctor, mete los petos, mete los petos. Ya lo hago yo. Mira, es que estas porterías, lo tengo dicho, que tenemos que cogerlas desde un lateral porque es que si no, se desmontan todas. Y es lo que ha pasado. Entonces, una vez que ya están montadas, bájala. Esto se saca, se pone aquí, y esto de aquí se mete.	Individual	Organización de la tarea		
0:29:17	0:29:19	0:00:02	Es que es amiga suya, no es cuestión de ligar.	Individual	Irrelevante		
0:29:21	0:29:30	0:00:09	Venga. ¿Puedes tú llevar las dos, Víctor? ¿Puedes llevar las dos? Toma.	Individual	Organización de la tarea		

* OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE *

Código: Grabación 6

Tipo de contenido: Balonmano

Nº de sesión en UD: 7ª (última)

Duración de la sesión: 29'05"

	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
DSLLO DE LA SESIÓN 1ª TAREA	0:00:00	0:00:07	0:00:07	Vamos a empezar un poquito con el calentamiento, antes de empezar la sesión de balonmano, ¿vale? A sí que, vamos a empezar con los tobillos, venga	Todo el grupo	Demostración de la tarea	Presentación de la tarea 1 Dirige y realiza con ellos cada ejercicio	Presentación
	0:00:17	0:00:19	0:00:02	Venga, los dos ¿eh?, tanto uno como otro	Todo el grupo	Demostración de la tarea	Conducción de la tarea 1	Conducción
	0:00:27	0:00:28	0:00:01	Venga	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:00:30	0:00:37	0:00:07	Ahora un poquito las rodillas, nos ponemos las manos en las rodillas, doblamos las piernas y giramos	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:00:40	0:00:41	0:00:01	A ver, venga ya, ya	Todo el grupo	Censura		Conducción
	0:00:50	0:00:53	0:00:03	Bueno, a ver, vale Javier	Individual	Censura		Conducción
	0:00:55	0:00:57	0:00:02	La cadera un poquito, vamos a girar un poquito la cadera	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:01:06	0:01:17	0:00:11	A ver. Vamos a centrarnos un poquito, porque quien no esté centrado no puede hacer la sesión	Todo el grupo	Censura		Conducción
	0:01:24	0:01:27	0:00:03	¿Qué utilizamos en balonmano también?, la extremidad superior ¿no?, los brazos,	Todo el grupo	Funcionalidad de la tarea		Conducción
	0:01:28	0:02:13	0:00:45	así que vamos a empezar por los hombros Venga, giramos bien los hombros. Hacia delante y hacia atrás, ahora Bueno, abrimos y cerramos también Y ya por último, los codos, venga, codos, un poquito Los dos.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:02:16	0:02:17	0:00:01	Claro, calentamos los dos codos	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:02:21	0:02:27	0:00:06	Vamos a ver, entonces, ahora, haced aquí una fila, por favor. Mirando hacia acá	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:02:35	0:02:38	0:00:03	La próxima vez que empujéis, os sentáis en el banco	Pequeño grupo	Censura		Conducción
	0:02:41	0:02:53	0:00:12	Vamos a ver si..., a ver, Josua	Individual	Censura		Conducción

	0:02:55	0:03:01	0:00:06	Sin adelantar y sin que sea ninguna carrera, vamos a dar tres vueltas al campo, despacio, simplemente para calentar	Todo el grupo	Variación de la tarea		Conducción
	0:03:02	0:03:07	0:00:05	Venga Ana, empieza, y comenzamos. Venga	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:04:09	0:04:11	0:00:02	Venga, continua, continua, continua, continua Josua	Individual	Organización de la tarea	Se paran varios alumnos porque uno se ha caído	Conducción
	0:04:12	0:04:14	0:00:02	A ver, eso no es nada	Individual	Irrelevante	Mira el brazo del alumno dañado	
	0:04:16	0:04:32	0:00:16	Vale, hacemos dos filas, dos filas. Venga, que sean más o menos del mismo número, ¿eh?,	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:04:33	0:04:35	0:00:02	Ponerlos por aquí. Por ésta	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:04:39	0:04:40	0:00:01	Sí, sí, está libre	Individual	Irrelevante		
	0:04:41	0:04:43	0:00:02	Ponte aquí Brian	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:04:43	0:04:49	0:00:06	A ver, dos, cuatro, seis, ocho, diez y doce, venga a ésta. No, no, diez, aquí	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:04:50	0:05:27	0:00:37	Vamos a ver, para empezar a calentar, antes de empezar a coger la pelota, tenemos que hacer, los dedos, arriba los brazos, arriba, uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve y diez, abajo, uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve y diez, al frente, uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve y diez. A los lados, uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve y diez	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
2ª TAREA	0:05:28	0:05:40	0:00:12	Bueno, vamos a ver, os voy a dar dos balones a cada fila y tenemos que ir con la pelota. Os voy a dar una pelota, tenéis que ir botando hacia aquel cono, cuando lleguemos a aquel cono, lo rodeamos	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación de la tarea 2	Presentación
	0:05:40	0:05:41	0:00:01	No, ahora no es carrera	Individual	Descripción de la tarea		Presentación
	0:05:42	0:05:54	0:00:12	Cuando lleguemos al cono lo rodeamos y volvemos botando la pelota y se la pasamos al compañero, que se encuentra en primera fila, el primero de la fila, cuando regresemos, nos ponemos él ultimo de la fila, ¿vale?	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:06:00	0:06:01	0:00:01	Toma, Javi	Individual	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 2	Conducción
	0:06:09	0:06:10	0:00:01	Venga, empezamos	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:06:11	0:06:12	0:00:01	Venga	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:06:55	0:06:57	0:00:02	No es carrera, no es carrera, Berta	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:07:34	0:07:35	0:00:01	Vale	Individual	Irrelevante		
	0:07:42	0:07:45	0:00:03	Vas a romper el micro, Bambino, no grites	Individual	Censura		Conducción
	0:07:58	0:08:02	0:00:04	(Pito), José e Ivana, volvemos a empezar otra vez, sin hacer ninguna carrera	Individual	Censura		Conducción
	0:08:03	0:08:04	0:00:01	No, he dicho que no es carrera	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:08:08	0:08:11	0:00:03	Venga, se trata de botar bien	Todo el grupo	Motivación-reto		Conducción
	0:08:20	0:08:22	0:00:02	Vale, vale, Elizabet, Elizabet. Muy bien	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción

3ª TAREA	0:08:33	0:08:48	0:00:15	Javi, ven ayúdame, toma. Lo colocas en aquella esquina, a la distancia que yo los coloque, ¿vale?	Individual	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 3	Presentación
	0:08:50	0:08:51	0:00:01	¿Qué pasa?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Da conos a un alumno para que los ponga en fila	Presentación
	0:08:56	0:08:57	0:00:01	Volver a la fila, por favor	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:08:58	0:08:59	0:00:01	Josua, ya	Individual	Censura		Presentación
	0:09:03	0:09:07	0:00:04	Daniel está en clase, está haciendo un examen creo	Individual	Irrelevante		
	0:09:09	0:09:26	0:00:17	No, más o menos aquí uno, dos, tres, cuatro, no un poquito más para acá, Javier, un poquito más para acá, venga	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:09:32	0:09:34	0:00:02	Alba, ya por favor	Individual	Censura		Presentación
	0:09:36	0:09:38	0:00:02	Bueno..., vamos a ver	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:09:40	0:09:41	0:00:01	(pito)	Todo el grupo	Censura		Presentación
	0:10:00	0:10:21	0:00:21	Vamos a ver, el siguiente ejercicio que vamos a hacer, es, igual como el que hemos hecho hasta ahora, solo que tenemos que hacer el zigzag, por los conos que tenemos, exactamente igual, ¿vale? No se trata de hacer una carrera, se trata de hacerlo correctamente, de ir botando la pelota correctamente y cuando lleguemos aquí pasemos al compañero. No tiramos la pelota de cualquier manera, ¿vale?	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:10:24	0:10:25	0:00:01	Empezamos, (pito)	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 3	Conducción
	0:10:27	0:10:28	0:00:01	Nacho, empieza otra vez	Individual	Censura		Conducción
	0:11:28	0:11:29	0:00:01	Venga, sal	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:11:30	0:11:31	0:00:01	Tú eres el primero que saliste, ¿no?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:11:36	0:11:40	0:00:04	Esperad, es que lo queréis hacer tan deprisa que lo hacéis mal, se trata de hacerlo más despacio y bien	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:11:46	0:11:47	0:00:01	Sí	Individual	Irrelevante		
	0:11:55	0:12:05	0:00:10	Y ¿cómo te lo has hecho?, ¿estabas descalzo? Que bruto eres	Individual	Irrelevante		
	0:12:08	0:12:10	0:00:02	Ana, es zigzag, no pasar por encima	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:12:27	0:12:28	0:00:01	¿Dónde vas Javier?	Individual	Irrelevante		
	0:12:54	0:12:56	0:00:02	A la fila, a la fila, ahora	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:12:56	0:12:57	0:00:01	No, ahora no, Javier	Individual	Irrelevante		
	0:13:00	0:13:01	0:00:01	¿Quién es el último de esta fila?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:13:05	0:13:06	0:00:01	El cono Raúl	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:13:25	0:13:27	0:00:02	It's not a race	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:13:48	0:13:51	0:00:03	Elizabet, Elizabet, paráis ahora, ¿vale?, ¿eh, Nacho?	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:13:58	0:14:02	0:00:04	Vamos a ver (pito)	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:14:09	0:14:10	0:00:01	Javier para de botar	Individual	Censura		Conducción

4ª TAREA	0:14:12	0:14:16	0:00:04	Vamos a ver, ahora, vamos a hacerlo por parejas, más o menos el que...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 4	Presentación
	0:14:17	0:14:19	0:00:02	No, no, no, no, Javier, Javier.	Individual	Censura		Presentación
	0:14:19	0:14:28	0:00:09	Escuchad. El que os corresponda de la otra fila, es decir, Nacho con Elizabet, Javier con Irene, ¿vale? Vamos a ver, entonces, pasar...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:14:35	0:14:38	0:00:03	Josua, vais a ver con quien os toca, así que, estar en silencio y en la fila	Individual	Censura		Presentación
	0:14:39	0:14:40	0:00:01	Cogerla vosotras	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Da la bola a las primeras de la fila	Presentación
	0:14:41	0:14:46	0:00:05	Eh, vamos a ir, más o menos cada uno, cada miembro de la...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:15:02	0:15:03	0:00:01	Carlos, ¿te he preguntado?	Individual	Censura		Presentación
	0:15:04	0:15:15	0:00:11	Vamos a ver, cada miembro de la pareja tiene que ir mas o menos cerca, ¿no?, pasando muy cerca de los conos que tiene su fila, al principio, ¿qué tenemos que ir haciendo?	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:15:16	0:15:18	0:00:02	Ponte ahí, Javier, suelta, suelta la pelota, suéltala.	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:15:21	0:15:31	0:00:10	Vamos a ir botando. Vamos Javier. Y pasamos al compañero, sin bote, ¿vale? Vamos Javi	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:15:37	0:15:43	0:00:06	Si queremos hacerlo un poquito más deprisa, se puede hacer, pero sin correr mucho, ¿eh? Venga. Vamos a correr un poquito Javi	Todo el grupo	Adaptación de la tarea		Presentación
	0:15:44	0:15:49	0:00:05	Tenéis que intentar pasárselo, a donde este el compañero, no atrás, ni adelante, ni muy adelante, ¿vale?	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:15:50	0:15:51	0:00:01	Venga Javi, vuelve a tu sitio	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:15:53	0:15:57	0:00:04	No, más o menos en medio, dais un par de botes y pasáis, ¿vale? Venga	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:15:59	0:16:00	0:00:01	Elizabet	Individual	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 4	Conducción
	0:16:15	0:16:17	0:00:02	Un poquito más deprisa si queréis lo podéis hacer, ¿eh?	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:16:34	0:16:36	0:00:02	No Javier, así no, lanzamos	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:16:38	0:16:42	0:00:04	A ver, Berta, trae. Dame la pelota, pasa, pasa	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:16:42	0:16:49	0:00:07	A ver, escuchad, no la pasamos así, ni así, la lanzamos al compañero, se la pasamos al compañero	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:16:51	0:16:54	0:00:03	Normalmente se hace con una sola mano, si ya lo sabéis	Todo el grupo	Técnico-táctico		Conducción
	0:16:58	0:16:59	0:00:01	Venga, siguiente, Berta	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:19:26	0:19:27	0:00:01	¿Quién te ha dado?	Individual	Resolución de conflictos		Conducción
	0:19:34	0:19:42	0:00:08	¿Qué ha pasado Raúl? Bueno, pues pídele disculpas, por favor	Individual	Resolución de conflictos		Conducción
	0:19:43	0:19:45	0:00:02	A ver, ¿quién queda por hacerlo?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:20:00	0:20:01	0:00:01	Ya veremos, ya veremos ahora	Individual	Irrelevante		
	0:20:19	0:20:20	0:00:01	¿Eh?	Individual	Irrelevante		
	0:20:24	0:20:26	0:00:02	Venga David, venga vamos	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:20:30	0:20:33	0:00:03	Elige a alguien y que lo repita contigo	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:20:41	0:20:42	0:00:01	Venga, un poquito más deprisa	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:21:02	0:21:03	0:00:01	¡A la fila!	Individual	Censura		Conducción

5ª TAREA	0:21:03	0:21:04	0:00:01	Siguiente	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:21:09	0:21:11	0:00:02	Camilo no me cuentes tus problemas y ponte a la fila	Individual	Censura		Conducción
	0:21:21	0:21:24	0:00:03	No, no, no, no, volved otra vez hasta el final y lo repetís	Pequeño grupo	Censura		Conducción
	0:21:26	0:21:27	0:00:01	Salís. Ivana	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:21:31	0:21:32	0:00:01	Salid, venga	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:21:34	0:21:35	0:00:01	Con una mano, con una mano,	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:21:35	0:21:36	0:00:01	muy bien	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:21:40	0:21:42	0:00:02	¿Y el bote?, ¿qué ha pasado con él? ¿Y el bote?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:22:07	0:22:08	0:00:01	José	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:22:12	0:22:13	0:00:01	Yo no estoy tan seguro, ¿eh?, Javi	Individual	Irrelevante		
	0:22:23	0:22:26	0:00:03	Ahora tenéis que cantar un rap a la cámara, un rap, venga	Individual	Irrelevante		
	0:22:32	0:22:35	0:00:03	Bueno, ¿todo el mundo lo ha hecho ya?, ¿no?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:23:06	0:23:14	0:00:08	Vamos a ver, ahora, vamos a repetir el ejercicio con dos variantes, una de ellas va a ser, que, vamos a,...	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación de la tarea 5	Presentación
	0:23:14	0:23:15	0:00:01	Ponte ahí Nacho	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:23:16	0:23:34	0:00:18	Vamos a pasar con bote. Es decir, vamos a ir botando la pelota, y se la pasamos al compañero con bote, y... hay que botar, y cuando lleguemos a la portería, siempre, siempre, respetando el área, la última línea amarilla	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:23:36	0:23:38	0:00:02	Raúl, ¿me lo puedes repetir?	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:23:45	0:23:58	0:00:13	Hay que ir pasando la pelota con bote, y antes de llegar a la última línea amarilla, lanzamos a portería intentando que el balón pase por el círculo, por los aros, por cualquiera de ellos, uno u otro, ¿vale?	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:24:00	0:24:04	0:00:04	Sí, pero luego repetimos y lanza el compañero, ¿vale?	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:24:05	0:24:06	0:00:01	Venga empezamos, pedir los balones	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 5	Conducción
	0:24:07	0:24:09	0:00:02	(pito) Venga Nacho	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:24:11	0:24:13	0:00:02	Ahora hay que hacerlo más deprisa, hay que hacerlo más deprisa	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Conducción
	0:24:13	0:24:14	0:00:01	Elizabet, venga	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:24:16	0:24:17	0:00:01	Con bote Nacho	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:24:22	0:24:23	0:00:01	Lanza Elizabet	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:24:27	0:24:28	0:00:01	Muy buena	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:24:29	0:24:30	0:00:01	Venga salid	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:24:30	0:24:35	0:00:05	No volvéis, ¿eh?, no, no, no, no, volvéis por fuera, por favor. Se me ha olvidado deciroslo, volvéis por fuera, venga	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:24:39	0:24:40	0:00:01	Que tira solamente uno	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:24:49	0:24:53	0:00:04	Ahora continuamos, repetimos y tira la pareja, el otro miembro que no tira, ¿vale?	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Conducción

0:24:53	0:24:54	0:00:01	Venga, lanza	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:24:57	0:24:58	0:00:01	Siguiente	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:25:01	0:25:02	0:00:01	Sí	Individual	Irrelevante		
0:25:08	0:25:09	0:00:01	Lanza	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:25:11	0:25:12	0:00:01	Buena	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:25:18	0:25:21	0:00:03	Sólo tira uno, ahora cuando lo repitáis te toca tirar a ti, ¿vale?	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:25:23	0:25:28	0:00:05	¿Qué? No sé, pero Javi que tú estás en tu clase, son todos de tu clase, que más te da	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:25:31	0:25:32	0:00:01	Venga Carlos	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:25:34	0:25:35	0:00:01	Buena, buena	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:25:35	0:25:37	0:00:02	Siguiente venga, pero estaros atentas	Pequeño grupo	Censura		Conducción
0:25:40	0:25:43	0:00:03	Sí, y ¿qué voy a cantar?, ¿qué voy a cantar?	Individual	Irrelevante		
0:25:56	0:25:57	0:00:01	Venga, más deprisa, más deprisa	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:26:04	0:26:08	0:00:04	A ver, (pito). Las filas ya no las veo, ¿eh?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:26:09	0:26:14	0:00:05	Y otra cosa, tenemos que intentar lanzar con una sola mano, con una sola mano,	Todo el grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:26:14	0:26:15	0:00:01	venga, venga deprisa, vamos	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:26:20	0:26:21	0:00:01	Más deprisa, más deprisa.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:26:21	0:26:22	0:00:01	Venga Ana, venga	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:26:34	0:26:35	0:00:01	Con una mano	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:26:35	0:26:36	0:00:01	Buena	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:26:37	0:26:38	0:00:01	Venga Brian, estaros atentos	Individual	Censura		Conducción
0:26:46	0:26:50	0:00:04	Vamos a ver, pero si es que una vez tirado venís por fuera sin botar la pelota	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:26:55	0:26:56	0:00:01	El que quiera de los dos, al que le toque	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:27:09	0:27:10	0:00:01	Buena	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:27:11	0:27:24	0:00:13	Ron. Con una mano Ron,	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:27:24	0:27:25	0:00:01	venga lanza, lanza	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:27:26	0:27:27	0:00:01	Buena, buena, vale	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:27:27	0:27:28	0:00:01	Venga	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:27:53	0:27:54	0:00:01	Díez, despierta, sal	Individual	Censura		Conducción
0:28:03	0:28:04	0:00:01	¿Queda alguna pareja?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:28:05	0:28:06	0:00:01	El último tú, ¿no?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción

FINAL DE LA SESIÓN	0:28:09	0:28:10	0:00:01	Venga, salid	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:28:11	0:28:12	0:00:01	Un segundito, que acabe José	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
	0:28:14	0:28:21	0:00:07	Los encargados del material, ¿quiénes erais?... y Nacho	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		
	0:28:23	0:28:28	0:00:05	Nacho. Recoger los conos, por favor	Individual	Organización de la tarea		
	0:28:30	0:28:31	0:00:01	Javi, los cuatro balones, por favor	Individual	Organización de la tarea		
	0:28:34	0:28:35	0:00:01	Los balones para Javi	Todo el grupo	Organización de la tarea		
	0:28:41	0:28:43	0:00:02	Colocas los conos ahí, anda mételos aquí	Individual	Organización de la tarea		
	0:28:45	0:28:47	0:00:02	Los balones a Javier, venga, José	Individual	Organización de la tarea		
	0:28:57	0:29:00	0:00:03	Olga, ir bajando al gimnasio y esperáis ahí, que ahora lo colocamos, ¿vale?	Individual	Organización de la tarea		
	0:29:03	0:29:05	0:00:02	Cuidado Jeff, que están quitando los aros	Individual	Organización de la tarea		

* OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE *

Código: Grabación 7

Tipo de contenido: Voleibol

Nº de sesión en unidad didáctica: 1ª

Duración de la sesión: 40'53

INICIO DE LA SESIÓN	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
	0:00:00	0:00:41	0:00:41	¿Qué es el voleibol? Y vosotras, ¿Jimena?, ¿y qué reglas conocéis, las de ahora? O ¿las de hace unos años? ¿Eh? Ah, sí. Bueno	Todo el grupo	Presentación de la sesión	Pregunta al alumnado para explorar los conocimientos previos.	
	0:00:44	0:01:19	0:00:35	Y, ¿alguien sabe decirme una diferencia entre, voleibol y los deportes que hemos jugado hasta ahora? ¿El qué? Que hay una red en el medio, claro. Y, ¿qué más? Y, ¿otra? No, no, tres veces, tres, sí. A no ser que en el bloqueo, eso es, sí, sí, ¿eh?	Todo el grupo	Presentación de la sesión	Pregunta al alumnado para explorar los conocimientos previos.	
	0:01:24	0:01:26	0:00:02	No, no puede dar ningún bote, no puede dar ningún bote	Todo el grupo	Presentación de la sesión		

	0:01:26	0:01:49	0:00:23	Bueno, nosotros lo que vamos a hacer ahora es, aprender cómo hemos hecho con el hockey y con otros deportes, aprender un poco las técnicas, la técnica, que es un deporte que en hay que aprender muchas cosas, hay que aprender a hacer un toque de dedos, un toque de mano baja, un bloqueo, hay que saber colocarse en el campo, hay diferentes maneras de colocarse, hay delanteros, hay zagueros, como en casi todos los deportes	Todo el grupo	Presentación de la sesión	Está explicando más la UD que la propia sesión	
	0:01:49	0:01:54	0:00:05	Cagueros no, hombre, zagueros, za, zagueros, con zeta, ¿vale?	Individual	Irrelevante		
	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
DESARROLLO DE LA SESIÓN 1ª TAREA	0:01:55	0:01:59	0:00:04	Bueno, pues, vamos a jugar a un juego muy sencillo y muy simple para calentar, que vosotros conocéis todos	Todo el grupo	Funcionalidad de la tarea	Presentación de la tarea 1	Presentación
	0:02:00	0:02:13	0:00:13	Y... Para ello, vamos a hacer, uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once, doce, trece, catorce. Bueno, no, no, no, no, vamos a hacer...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:02:14	0:02:15	0:00:01	¡Jesús!	Individual	Censura		Presentación
	0:02:17	0:02:20	0:00:03	Pequeños grupos de cuatro cinco personas para jugar a "a, e, i, o, u", ¿vale?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:02:21	0:02:36	0:00:15	¿Sabéis jugar a "a, e, i, o, u"? Bueno, pues lo que hay que hacer es, simplemente, es que en la u, se remata, y al que le toque la u, pues ese, se da una vuelta al campo de baloncesto, ¿vale?	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:02:37	0:02:48	0:00:11	Venga, Sara, Gonzalo, eh..., Boyero y Nuria bajar a por cuatro bolas que hay en el gimnasio, que son de playa, son balones de playa, ¿vale?	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 1	Conducción
	0:02:49	0:02:58	0:00:09	No, por ejemplo, vamos a ver, eh... Venga, vosotros, uno, dos, tres y cuatro, Ignacio.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:03:00	0:03:01	0:00:01	Vosotros cuatro	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:03:03	0:03:09	0:00:06	No, no..., no, no, no, no... no, no... no, no, mezcla, mezcla	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:03:10	0:03:18	0:00:08	Y vosotros tres, y vosotros dos contra, con los tres que han bajado, ¿ah?, ¿han bajado cuatro?, vale, pues hacemos tres contra tres, ¿vale?	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:03:19	0:03:25	0:00:06	Vale, Álvaro con vosotros. Y ya está, voy a ir colocando mientras tanto la red	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:03:35	0:03:49	0:00:14	A, ¿sí? A, ¿sí?, muy bien. Y, ¿las reglas y todo te las aprendiste, solo con verlo?, jolín	Individual	Irrelevante	Mientras coge la red un alumno le comenta que ha visto partidos en directo	
	0:03:52	0:03:57	0:00:05	Mercedes no está. No se ha marchado.		Irrelevante		
	0:05:13	0:05:15	0:00:02	No, así como está, está bien	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Uno de los grupos pide coger otro tipo de pelota	Conducción
	0:05:44	0:05:54	0:00:10	No importa. No, ya está, ya está, gracias. No importa que este torcida, si es para hacer un ejercicio luego	Individual	Organización de la tarea	Un alumno le indica que la red no está muy tensa	Conducción

	0:06:00	0:06:01	0:00:01	La u no, la u no la tenéis que dar	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:06:59	0:07:09	0:00:10	¡Eh!, chicos, no vayáis tan lejos, veniros un poco más para acá. Ey, veniros un poquito más para acá, chicos	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:07:32	0:07:36	0:00:04	Ya veremos, yo he quedado a las cinco	Individual	Irrelevante		
	0:07:48	0:07:49	0:00:01	Cógela	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:07:50	0:08:00	0:00:10	A ver, ¿eh?, chicos escuchad, si en el remate, alguien remata, y coge el bacán en el aire, pues corre el que ha rematado	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Conducción
	0:08:20	0:08:21	0:00:01	Vale con la cabeza.	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
	0:08:23	0:08:24	0:00:01	No, con el pie no,	Individual	Reglamentario		Conducción
	0:08:25	0:08:26	0:00:01	sólo mano y cabeza	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
	0:08:28	0:08:29	0:00:01	Cógelo, cógelo.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:08:31	0:08:32	0:00:01	Cógelo, era la u.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:08:44	0:08:45	0:00:01	Cógelo	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:09:19	0:09:27	0:00:08	Procurar dar a la bola con la mano abierta. Con las manos abiertas, ¿vale?,	Todo el grupo	Técnico-táctico		Conducción
	0:09:28	0:09:29	0:00:01	mejor	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:09:32	0:09:33	0:00:01	Así, o así	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:09:38	0:09:41	0:00:03	Es que, es que esa pelota si no, si la das con el puño se va	Individual	Explicación de errores		Conducción
	0:09:59	0:10:01	0:00:02	¿Yo te puedo hablar a ti?	Irrelevante	Irrelevante		
	0:10:31	0:10:32	0:00:01	Muy bien, muy bien	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:10:38	0:10:39	0:00:01	¿Eh?, no	Individual	Irrelevante		
	0:11:03	0:11:18	0:00:15	Vale, ¡chicos!, acercaos un momento. Dejad las bolas por aquí, dejarlas ahí	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:11:20	0:11:21	0:00:01	Déjala ahí, la bola	Individual	Organización de la tarea		Conducción
2ª TAREA	0:11:21	0:11:33	0:00:12	Bueno, vamos a ver, vamos a empezar a hacer ya alguna cosita, un poco más difícil, pero todavía no es muy difícil, ¿eh? O sea, lo que primero vamos a aprender sobre todo, va a ser, a hacer pases,	Todo el grupo	Objetivo de la tarea	Presentación de la tarea 2	Presentación
	0:11:33	0:11:46	0:00:13	los pases se hacen con los dedos, con las manos ¿vale?, si, pero para eso hay que aprender a colocar bien las manos, etc., etc. Antes de explicaros como se hace todo ese rollo de colocar las manos, y no sé que, meterse debajo de la pelota,	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:11:47	0:11:59	0:00:12	vamos a hacer unos juegos y os vais a poner por parejas, cada pareja con una pelota de voleibol y cada uno con un cono.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:12:01	0:12:16	0:00:15	¿Qué? ¿Qué pasa? ¿ha pasado ya por aquí? Para allá. Es con infantil. No. Vale.	Irrelevante	Irrelevante		
	0:12:16	0:12:24	0:00:08	Vale, venir aquí un momento. Imaginaros que yo soy...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:12:24	0:12:25	0:00:01	¡Chicos!	Todo el grupo	Censura		Presentación

0:12:29	0:12:32	0:00:03	¿Quién es tu pareja? Y ¿tu cono?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:12:34	0:12:35	0:00:01	Cada uno un cono	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:12:42	0:12:48	0:00:06	Bueno mirar, sujeta la pelota. Espera que esta ahí...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:12:50	0:13:12	0:00:22	Vamos a ver, primero lo vamos a coger así, como si fuese una copa de champagne para beber, el cono, y vamos a hacer lo siguiente, vamos a colocar el cono,... Digo la pelota en el cono, me coloco enfrente de mi compañero y lo único que tengo que hacer, es, pasarle la pelota, ¿vale?, que de un bote y mi compañero la recoge, así, recógela, ya esta	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
0:13:15	0:13:24	0:00:09	No, no, cada uno con un cono, lo he dicho antes. He dicho, cada pareja con una pelota y cada uno con un cono	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
0:13:27	0:13:28	0:00:01	Si	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
0:13:29	0:13:39	0:00:10	¿Eh?, una cosa, una cosa. Espera, espera, Sara, Sara. No cojáis el cono por aquí abajo, sino por aquí arriba, ¿vale?, aquí, ¿de acuerdo?	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
0:13:40	0:13:42	0:00:02	Venga, como la bola..., como la bola loca	Todo el grupo	Vinculación con otra tarea		Presentación
0:13:44	0:13:46	0:00:02	Pues mira, allí, coger una	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:13:48	0:14:06	0:00:18	Vamos a jugar a... Cinco, cinco puntos. El que falla... pues se da un punto al de enfrente, y... y ya está. El que llegue antes a cinco puntos gana	Todo el grupo	Objetivo de la tarea	Conducción de la tarea	Presentación
0:14:13	0:14:14	0:00:01	Un bote	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:14:29	0:14:34	0:00:05	A ver, una condición, tenéis que lanzar la bola, más arriba de vuestra cabeza.	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Conducción
0:14:35	0:14:36	0:00:01	Así	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
0:14:40	0:14:58	0:00:18	Quietos, parad un momento, otra condición, tenéis que imaginar una línea, buscaros una línea, por ejemplo ellos dos, en esta línea, y la pelota tiene que pasar al otro lado por encima de la cabeza del compañero, y que el compañero la recoja. Si no, no vale, así,	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
0:14:59	0:15:02	0:00:03	si la pelota no traspasa la línea...es mala	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
0:15:32	0:15:35	0:00:03	Pues el que lleva cinco, gana uno cero	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
0:15:39	0:15:40	0:00:01	Si	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:15:45	0:15:46	0:00:01	Muy bien, pues seguir	Todo el grupo	Motivación-alaba		Conducción
0:15:47	0:15:49	0:00:02	Con las dos manos, estas agarrando el cono muy abajo,	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción
0:15:49	0:15:51	0:00:02	más arriba, casi en la boca,	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:15:51	0:15:52	0:00:01	eso es	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción

	0:16:09	0:16:11	0:00:02	Más arriba, Jimena, por encima de la cabeza	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:16:13	0:16:14	0:00:01	Así	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:16:21	0:16:24	0:00:03	Venga, vamos a ver, sin que de bote, sin bote	Todo el grupo	Variación de la tarea		Conducción
	0:16:36	0:16:39	0:00:03	No, con las dos manos, las dos manos	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:16:41	0:16:42	0:00:01	Muy bien	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:16:44	0:16:46	0:00:02	Pero tiene que ser, seguido, seguido	Todo el grupo	Técnico-táctico		Conducción
	0:16:46	0:16:47	0:00:01	Venga Rafita	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
3ª TAREA	0:17:00	0:17:03	0:00:03	Vamos a ver... Chicos, atención, no hace falta que vengáis,	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 3	Presentación
	0:17:04	0:17:26	0:00:22	vamos a coger el cono al revés, así. No, pero tranquilos, voy a coger el cono por aquí, por la boca, y le voy a dar la vuelta, ¿vale? Entonces, ahora recogeré la bola y la lanzare al compañero así, ¿vale?, venga	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:17:31	0:17:43	0:00:12	Vale, un momento, un momento, parad, parad, parad. Para recogerla, si queréis, para que sea más fácil, recoger la pelota así. Pero lanzarla así, ¿vale?	Todo el grupo	Demostración de la tarea	Conducción de la tarea 3	Conducción
	0:17:47	0:17:55	0:00:08	Al revés, eso es, dale la vuelta a la mano,... y lanza, extiende del todo los codos	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:17:58	0:18:06	0:00:08	Si, puede dar un bote. Si. Puede dar un bote, sí	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:18:19	0:18:49	0:00:30	A ver, chicos. Un momento de atención, agarrar... Veis el dedo pulgar y el índice, van rodeando el cono, así, ¿vale?, y con los dedos, me ayudo a sujetar la bola, y desde aquí, fijaros un momento, no basta con hacer esto sólo Ahora hay que flexionar las piernas y empujar la bola, ¿vale?, pero extender los codos del todo, hasta arriba,	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:18:49	0:18:53	0:00:04	que la pelota suba por encima de la cabeza, ¿vale?	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:18:59	0:19:04	0:00:05	Bien, sí, está bien, pero tiene que caerle a él, no tiene que caerle más allá de él, ¿vale?	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:19:05	0:19:07	0:00:02	No, no, no, no, no, tú, ¿lo ves?	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción
	0:19:14	0:19:15	0:00:01	Eso es	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:19:18	0:19:20	0:00:02	Uy, que difícil es esto	Todo el grupo	Motivación-reto		Conducción
	0:19:23	0:19:24	0:00:01	A ver, a ver.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:19:26	0:19:34	0:00:08	Vamos a cambiar el juego, a ver qué pareja es capaz de hacerse cinco pases seguidos, sin que se caiga la pelota al suelo	Todo el grupo	Motivación-reto		Conducción
	0:19:35	0:19:42	0:00:07	Como he dicho, sí, impulsarla con las manos hacia arriba y recoger si queréis con las manos al revés	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:19:45	0:19:48	0:00:03	No vale ayudarse con el cuerpo	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
	0:19:54	0:20:03	0:00:09	Vale, sí, puede dar un bote, puede dar un bote, pero no vale que la pelota apoye en el cuerpo, y después la cojo con el cono.	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción

	0:20:03	0:20:04	0:00:01	Bien	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:20:05	0:20:06	0:00:01	Arriba	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:20:06	0:20:07	0:00:01	Bien	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:20:14	0:20:15	0:00:01	Muy bien	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:20:17	0:20:19	0:00:02	A ver, ¿lo habéis conseguido?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:20:20	0:20:25	0:00:05	A ver ¿quién hace diez? Diez, diez sin que la bola caiga al suelo	Todo el grupo	Motivación-reto		Conducción
	0:20:29	0:20:35	0:00:06	Sí, lo he dicho, he dicho, mira... Déjame la pelota	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:20:36	0:20:37	0:00:01	No, no, se empieza desde cero	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
	0:20:38	0:20:42	0:00:04	A ver, he dicho antes. Coger rodeando el cono,	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:20:42	0:20:45	0:00:03	un momento,...Almudena, mira,...	Todo el grupo	Censura		Conducción
	0:20:46	0:20:57	0:00:11	¿Veis? ¿Vale?, se puede coger con los dedos de arriba, y paso, ¿vale?	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:20:59	0:21:01	0:00:02	Puede botar, puede botar, va	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:21:16	0:21:22	0:00:06	A ver. Bien, bien	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:21:40	0:21:41	0:00:01	Bueno	Todo el grupo	Técnico-táctico		Conducción
	0:21:49	0:21:54	0:00:05	Pero Rafa, el cono lo tienes que seguir sujetando, no lo sueltes, ¿vale?	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción
	0:21:58	0:22:01	0:00:03	Bien, dale la vuelta, así, así	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
4ª TAREA	0:22:05	0:22:18	0:00:13	A ver si sois capaces, espera, de mandar y recoger la bola todo el rato con las manos en la misma posición, ¿vale?, después del bote, después del bote,	Todo el grupo	Variación de la tarea	Presentación de la tarea 4	Presentación
	0:22:19	0:22:22	0:00:03	Mira. Oye, escuchad	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:22:23	0:22:31	0:00:08	Así, todo el rato, sin cambiar la posición de las manos, ¿vale?, puede dar un bote	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:22:33	0:22:34	0:00:01	Corre, métete debajo,	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
	0:22:34	0:22:35	0:00:01	Así, eso es	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Presentación
	0:22:36	0:22:38	0:00:02	Venga, a ver quien llega a veinte	Todo el grupo	Motivación-reto		Presentación
	0:23:18	0:23:20	0:00:02	Más arriba, impulsate con las piernas,	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones	Conducción de la tarea 4	Conducción
	0:23:20	0:23:21	0:00:01	eso es	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:23:22	0:23:23	0:00:01	Más arriba la bola	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción

5ª TAREA	0:23:59	0:24:01	0:00:02	Vale chicos, vamos dejando los conos, ahí aparcaditos donde estaban	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:24:01	0:24:02	0:00:01	Si	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:24:13	0:24:18	0:00:05	Las parejas, vienen cada una con su pelotita. Seguimos siendo iguales	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 5	Presentación
	0:24:20	0:24:40	0:00:20	Venga, vamos a ver, chicos. Vamos a ver. En realidad, lo que tenemos que hacer, os he ido engañando un poquito, hasta colocar esta posición de las manos	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:24:40	0:24:47	0:00:07	¿Vale?, esta es la posición que aproximadamente debe colocarse para darle un toque de dedos al balón,	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:24:48	0:24:56	0:00:08	lo que no se puede hacer, es dar con las dos palmas de las manos así a la pelota, ¿vale? No, no se debe hacer,	Todo el grupo	Errores más frecuentes		Presentación
	0:24:56	0:24:59	0:00:03	hay que, fijaros bien, hay que meterse debajo de la pelota	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:25:00	0:25:01	0:00:01	Escucha un momento, por favor	Todo el grupo	Censura		Presentación
	0:25:02	0:25:38	0:00:36	Hay que meterse debajo de la pelota, como hace Fabián, justo, ¿eh?, las manos bien arriba, delante de la cara, haciendo como una especie de triángulito, así, con los dedos fuertes. Pero no tan tensos así, que no podamos mover nada. No, no, fuertes, y lo que hay que hacer es, empujar hacia arriba con las piernas, empujar con los codos y extender con los dedos, o sea extender las muñecas y o sea, pasa, con las dos manos, o sea ¿vale?	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:25:39	0:25:57	0:00:18	Bien, entonces vamos a ver, lo que vamos a hacer es lo siguiente, os vais a colocar debajo de la pelota así, ¿de acuerdo?, y cada uno va a intentar hacer cinco toques seguidos de dedos, intentando no moverse del sitio, al sexto, le paso la pelota a mi compañero y hace lo mismo	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:25:58	0:26:20	0:00:22	Si la pelota se cae... Si la pelota se cae a la segunda, pues, lo intento otra vez, lo intento hasta tres veces, si a la tercera vez se me cae la pelota a la segunda, pues se la paso a mi compañero que está esperando y está diciendo: "tío eres un pesado, dame la pelota a mí que me toca". ¿Vale?, ¿vale?, venga	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:26:26	0:26:35	0:00:09	No, no, no, no, un momento, un momento, a ver, a ver, no vale hacer así, uno, dos, tres,	Todo el grupo	Demostración de la tarea	Conducción de la tarea 5	Conducción
	0:26:35	0:26:38	0:00:03	porque vosotros sois unos chicos muy hábiles,...	Todo el grupo	Motivación-reto		Conducción
	0:26:39	0:26:49	0:00:10	Entonces eso es un paso muy fácil, vamos a hacerlo directamente debajo de la pelota, si la pelota se mueve, pues yo me muevo con la pelota, ¿vale?	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:26:56	0:26:57	0:00:01	Con los dedos	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:26:58	0:26:59	0:00:01	Ay, ay, ay, ay	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:26:59	0:27:03	0:00:04	Cuanto más arriba vaya la bola más tiempo me da a colocarme	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:27:11	0:27:15	0:00:04	Uno, dos, tres, cuatro, cinco,	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:27:15	0:27:16	0:00:01	vale	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:27:28	0:27:31	0:00:03	Si colocáis las manos torcidas, la pelota se os va a ir	Todo el grupo	Explicación de errores		Conducción
	0:27:33	0:27:34	0:00:01	Tenéis que levantar más arriba la bola.	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción

	0:27:34	0:27:40	0:00:06	Jimena, si la dejas aquí, no puedes meterte debajo de la pelota.	Todo el grupo	Explicación de errores		Conducción
	0:27:40	0:27:46	0:00:06	¿Verdad?, te tienes que agachar mucho, pues en vez de agacharte, que vaya alta	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:27:49	0:27:50	0:00:01	Sí puedes	Todo el grupo	Motivación-reto		Conducción
	0:27:51	0:27:52	0:00:01	Bien	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:27:53	0:27:54	0:00:01	Hala...	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:27:55	0:27:59	0:00:04	Espera, un momento, es que cuando la pelota está arriba, haces así,	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:28:00	0:28:04	0:00:04	Tienes que amortiguar la caída de la pelota con los codos,	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:28:05	0:28:15	0:00:10	haces así, ¿vale? Mira... No así, esto no.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:28:16	0:28:17	0:00:01	Es así, ¿vale?	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:28:19	0:28:23	0:00:04	A ver, estas así.	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción
	0:28:26	0:28:31	0:00:05	Así, piernas flexionadas. Así,	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:28:32	0:28:33	0:00:01	bueno, mejor,	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:28:34	0:28:39	0:00:05	escúchame, y ahora lo que no tienes que hacer es darle con la palma de la mano.	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción
	0:28:40	0:28:43	0:00:03	Tienes que intentar darle con los dedos, y con los pulgares.	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:28:43	0:28:47	0:00:04	Déjame, tienes que sujetar la bola, que no te caiga en las palmas,	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción
	0:28:48	0:28:52	0:00:04	porque si te cae en las palmas, le voy a dar un golpe, que es lo que te pasa a ti, ¿ves?, no hay que darla un golpe,	Todo el grupo	Explicación de errores		Conducción
	0:28:53	0:29:01	0:00:08	hay que darle un pellizco suave así, imagínate algo que tú quieras mucho y quieras darle un pellizco. Pues eso	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:29:04	0:29:05	0:00:01	Sí	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:29:10	0:29:12	0:00:02	Vale, ya no te miro, no te miro	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:29:15	0:29:19	0:00:04	Psss, habla bien niña, ¿eh? Ah, bueno	Todo el grupo	Censura		Conducción
	0:29:22	0:29:39	0:00:17	A ver... Bueno, tranquilo, Rafa. Eh, eh, eh, espera, espera, no empieces desde aquí, empiezas desde aquí, empieza desde aquí arriba, aquí sola, y desde aquí el primer impulso, uno, ¿vale?	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:29:43	0:29:49	0:00:06	Bueno, vamos a ver, Jimena te veo un poco, "mmmm".	Todo el grupo	Irrelevante		
6ª TAREA	0:29:50	0:29:54	0:00:04	Uno enfrente del otro, vamos a ver, vamos a intentar darnos pases, los máximos posibles, vamos a...	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación de la tarea 6	Presentación

7ª TAREA	0:29:55	0:30:03	0:00:08	Eh, pero si me das el pase aquí...A mi cabeza, apunta a mi cabeza. Yo apunto a la tuya, y tú a la mía, uno, dos, tres,	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:30:04	0:30:08	0:00:04	Hala, hala	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Presentación
	0:30:10	0:30:18	0:00:08	Venga, a ver quien consigue hacer veinte, sin que se caiga al suelo, solamente de dedos, ¿vale?	Todo el grupo	Motivación-reto		Presentación
	0:30:19	0:30:20	0:00:01	Eh, eso no vale, tramposo	Todo el grupo	Reglamentario	Conducción de la tarea 6	Conducción
	0:30:22	0:30:26	0:00:04	Más arriba, más arriba, más alto, canasta, uy	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:30:34	0:30:35	0:00:01	Estáis muy lejos.	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción
	0:30:38	0:30:44	0:00:06	Si. Más cerca, más cerca, más cerca, que caiga en su cocorota.	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:30:46	0:30:47	0:00:01	Así, ahí, eso es, arriba	Todo el grupo	Motivación-alaba		Conducción
	0:30:48	0:31:04	0:00:16	¿Qué? No, eso para otra clase. Bueno, primero vamos a aprender lo que os he dicho, los pases, los toques de dedos, y luego ya haremos cosas con la mano baja, haremos saques, haremos bloqueos	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:31:14	0:31:15	0:00:01	Bien, vosotros dos	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:31:18	0:31:19	0:00:01	Eh, tramposo	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
	0:31:21	0:31:27	0:00:06	Más arriba. Mira, si la pelota se la mandas recta, no puede, no le da tiempo,	Todo el grupo	Explicación de errores		Conducción
	0:31:27	0:31:35	0:00:08	mándasela arriba, muy alta, para que le dé tiempo a llegar, que caiga encima de su cocorota, no que caiga en su nariz	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:31:38	0:31:41	0:00:03	Mira, él, como te la manda, ahora, te la lanza bien.	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:31:41	0:31:42	0:00:01	Ahora, arriba, más arriba,	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:31:42	0:31:47	0:00:05	eso es, arriba, arriba, muy bien, venga, vale,	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:31:47	0:31:56	0:00:09	ay, ay, ay, ay. Eso también vale, venga, ay	Todo el grupo	Motivación-alaba		Conducción
	0:31:56	0:31:58	0:00:02	Olvidate de eso ahora, primero las manos	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:32:02	0:32:03	0:00:01	Bueno, bueno, bueno	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:32:09	0:32:27	0:00:18	Chicos, vamos a ponernos de tres en tres, chicos, y chicas. De tres en tres. En tríos, un, dos, tres, tríos.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 7	Presentación
	0:32:29	0:32:35	0:00:06	Da igual, puede ser chico chico, chica chica, chico chica, qué más da, ahora no importa	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:32:36	0:32:40	0:00:04	Bueno, vamos a hacer lo siguiente, Javi y Álvaro	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:32:41	0:32:52	0:00:11	Mirad, apartaros un poco de esta canasta. Cada trío se va a ir a una canasta y va a hacer lo siguiente, tú y yo, vamos a estar aquí. Déjame la pelota.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación

0:32:54	0:33:05	0:00:11	Yo, le voy a pasar a Álvaro, Álvaro... No, ponte, ponte tú ahí. Álvaro le va a pasar a Fabián. Y Fabián tiene que intentar meter canasta, haciendo un toque de dedos, ¿de acuerdo?	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:33:05	0:33:08	0:00:03	Ponte tú un poco ahí, hay que ponerse como en triángulo, ¿vale?, haciendo un triángulo.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:33:09	0:33:20	0:00:11	Tres toques que, además, es lo máximo que se puede dar en el voleibol. Tengo que dar tres toques, si doy cuatro toques antes de pasar la pelota al otro lado de la red, me van a pitar falta.	Todo el grupo	Reglamentario		Presentación
0:33:21	0:33:27	0:00:06	Entonces esto viene muy bien, porque además nos vamos a obligar a tener que levantar la pelota arriba, ¿vale?	Todo el grupo	Funcionalidad de la tarea		Presentación
0:33:27	0:33:28	0:00:01	¿Estáis preparados?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:33:29	0:33:31	0:00:02	Tú tienes que pasarle a él, ¿eh?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:33:32	0:33:37	0:00:05	Vamos a ver..., uno, dos, canasta.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
0:33:37	0:33:38	0:00:01	Bien,	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Presentación
0:33:39	0:33:43	0:00:04	vale y ahora rotamos. Tu allí, tu aquí y yo aquí, ¿vale?,	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:33:44	0:33:45	0:00:01	A ver quién es el que más canastas mete	Todo el grupo	Motivación-reto		Presentación
0:33:46	0:33:48	0:00:02	Venga, cada uno en su canasta correspondiente	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:34:06	0:34:07	0:00:01	Sí, y Rafa.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea	Conducción
0:34:09	0:34:15	0:00:06	Sí Laura, ¿con quién estas? ¿Estas?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:34:16	0:34:27	0:00:11	Con nadie. Pues ponte con Rafa, y ponte..., poneros en esta canasta. No esta es muy alta, en aquella. Si allí no hay canasta	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:34:30	0:34:32	0:00:02	Almu, Almu, tú, ¿con quién estas?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:34:34	0:34:38	0:00:04	Vale, bueno, pues nos ponemos nosotros tres, aunque sea en esta grande, ¿vale?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:34:41	0:34:45	0:00:04	En la grande es mejor, porque te obliga a tener que lanzar la pelota más alta	Todo el grupo	Funcionalidad de la tarea		Conducción
0:34:45	0:34:53	0:00:08	Venga, ponte tu ahí, vas a empezar tu primero. Más en triángulo, metete, metete, venga, ¿estas preparada?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:34:56	0:34:57	0:00:01	Que me caiga aquí encima	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:35:01	0:35:02	0:00:01	Ahí, vamos Rafa.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:35:04	0:35:05	0:00:01	Bueno...	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:35:05	0:35:20	0:00:15	Y rotamos. No, no, ah sí, que tengo que lanzar yo	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción

	0:35:20	0:35:25	0:00:05	¿Estas preparado? Acércate un poquito más, vale. ¿Estas preparado?..	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:35:25	0:35:29	0:00:04	Flexiona las piernas, eso es, así, preparado, venga	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:35:30	0:35:33	0:00:03	Ey, con las dos manos, con las dos manos, venga.	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:35:34	0:35:36	0:00:02	Rotamos, Rafa, te toca	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:35:40	0:35:53	0:00:13	Venga, Rafa, tú imagínate que tienes que matar un pájaro que viene por aquí volando, le tienes que dar, no matar, le tienes que dar	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:35:53	0:35:54	0:00:01	Arriba. Ahí.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:35:54	0:36:00	0:00:06	Arriba, arriba, Rafa. Mira, al cielo, tienes que mandar la pelota al cielo. Otra vez	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:36:01	0:36:04	0:00:03	A las nubes, eso es. Bien arriba, eso es	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:36:05	0:36:07	0:00:02	Bueno, no pasa nada, si va saliendo poco a poco	Todo el grupo	Motivación-alaba		Conducción
	0:36:08	0:36:16	0:00:08	Venga, pásamela a mí ya directamente. Ay, ay, bueno, he fallado yo ahora. Rotamos	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:36:17	0:36:34	0:00:17	Atención chicos. Cuando hemos rotado dos o tres veces, vamos a hacerlo igual, pero en el otro sentido, ¿vale? Rotamos al revés, para que el que lance a canasta esté en el otro lado	Todo el grupo	Variación de la tarea		Conducción
	0:36:37	0:36:38	0:00:01	Bueno, nosotros seguimos aquí una vez más, ¿vale?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:36:43	0:36:50	0:00:07	Va... Ay, perdona. Que saco yo. Ah, no sacas tú	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:36:54	0:36:55	0:00:01	Vamos Rafa	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:36:56	0:37:00	0:00:04	Bueno. Rafa con las dos manos. Bueno	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:37:02	0:37:03	0:00:01	No hemos metido ni una canasta	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:37:10	0:37:13	0:00:03	Ahora tú ahí, ¿no?, tú ahí	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:37:16	0:37:20	0:00:04	¿Estas preparado?, venga	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:37:21	0:37:24	0:00:03	Vale, te llega Almu, te llega, arriba.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:37:26	0:37:28	0:00:02	Bueno. Es que esto es lo difícil, ahí arriba	Todo el grupo	Motivación-alaba		Conducción
	0:37:29	0:37:30	0:00:01	Vamos a hacerlo al revés	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:37:32	0:37:34	0:00:02	¿Qué hora es?, uy, si es tardísimo ya	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:37:36	0:37:40	0:00:04	Vale, chicos, vamos a hacer otro ejercicio, último ejercicio, veniros a la red	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
8ª TAREA	0:37:42	0:38:10	0:00:28	Por parejas. Parejas. Chicos, veniros. Parejas. A ver, una fila aquí. De niños, sin bola, sin bola. Aquí con bola, de la pareja	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 8	Presentación
	0:38:11	0:38:18	0:00:07	Javi, tenemos que hacer lo siguiente, tenemos que ir desde el principio al final de la red, dando unos pases de toque,	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:38:18	0:38:22	0:00:04	a ver quién es capaz de pasar toda la red, sin que la pelota caiga al suelo.	Todo el grupo	Motivación-reto		Presentación

	0:38:22	0:38:24	0:00:02	¿Preparado?, ¿listo?, venga, arriba	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:38:31	0:38:35	0:00:04	Vale, cojo la pelota, me voy aquí detrás y sale el siguiente	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:38:40	0:38:41	0:00:01	Pues conmigo	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:38:41	0:38:43	0:00:02	Va, vamos ya	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:38:47	0:38:48	0:00:01	Vamos, siguiente	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:38:50	0:38:53	0:00:03	Arriba, arriba, ¡hala!	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:38:54	0:38:55	0:00:01	Siguiente	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:38:57	0:38:58	0:00:01	Bien	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:38:59	0:39:01	0:00:02	Venga Jimena, hay que acercarse a la bola	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:39:02	0:39:03	0:00:01	Venga siguiente, ya	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:39:06	0:39:07	0:00:01	Vale, venga, vamos	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:39:09	0:39:12	0:00:03	Ay, venga, seguid, seguid, no importa, sigue, sigue.	Todo el grupo	Motivación-alaba		Conducción
	0:39:15	0:39:16	0:00:01	Venga, ya, otro, vamos, vamos	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:39:19	0:39:37	0:00:18	Javi, ¿quién va a por los bocadillos? Fabián, ¿dónde esta? Ah. Adrián, Arón, ¿ha ido Adrián a por los bocatas?, ¿ha ido Adrián a por los bocadillos? Vale	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:39:41	0:39:43	0:00:02	Venga, chicos, va, va, va, va	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:39:46	0:39:49	0:00:03	Arriba la bola, hay que pasarla por arriba	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:39:54	0:39:55	0:00:01	Venga, vamos, un poquito mas	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:40:12	0:40:20	0:00:08	Vale, chicos, lo vamos a dejar, que ya están saliendo los niños de la escuela infantil. Nos tenemos que ir, vamos a recoger, vale.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:40:20	0:40:25	0:00:05	Venga, a ver un saque y nos vamos. Oh, bueno, no está mal	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
FINAL DE LA SESIÓN	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
	0:40:26	0:40:34	0:00:08	A ver, todas las bolas, a la red, chavales, venga. A la red, está ahí, donde están los conos, ahí	Todo el grupo	Organización de la tarea		
	0:40:38	0:40:48	0:00:10	Oye, eh. ¿Que dices tú que es una mierda? ¿Cómo que nada, nada?, ¿Qué es esa manera de hablar? Anda ya, chaval	Todo el grupo	Censura		
	0:40:52	0:40:53	0:00:01	Porque es verdad, estas un poco loca	Todo el grupo	Irrelevante		

* OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE *

Código: Grabación 8

Tipo de contenido: Minitenis

Nº de sesión en unidad didáctica: -

Duración de la sesión: 56'05"

	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
DSLLO DE LA SESIÓN 1ªTAREA	0:00:00	0:00:13	0:00:13	Límite del campo, línea blanca y tenemos que ir cada uno con la raqueta y la pelota botando y al mismo tiempo tenemos que ir corriendo, desplazándonos e intentando robar el pañuelo a los demás ¿vale?	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación de la tarea1 Directamente comienza en esta tarea	Presentación
	0:00:16	0:00:19	0:00:03	Bueno si, también podéis botar hacia arriba ¿vale? Y cambiando y así	Individual	Descripción de la tarea		Presentación
	0:00:20	0:00:37	0:00:17	Calentamos un poquito con, con la raqueta ¿vale? Entonces, venga, poneros los pañuelos, coger las raquetas, una raqueta y una pelota cada uno, Venga, Va,	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 1	Conducción
	0:00:39	0:00:40	0:00:01	¿Tenéis todo?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:00:51	0:00:55	0:00:04	Venga, tiempo, vamos rápido.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:00:59	0:01:07	0:00:08	Así vale, sí. El tuyo está un poco tapado porque tienes esto, eeeh, por fuera,	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:01:08	0:01:09	0:00:01	Venga Alejandra, pónelo	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:01:10	0:01:33	0:00:23	¿Tenéis las pelotas? Venga hay que coger una pelota también cada uno ¿eh? una pelota cada uno, de hecho voy a empezar a contar, Y en diez segundo todo el mundo tiene que estar ya jugando ¿eh? Uno, dos, tres, cuatro, empezamos todos ya	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:01:36	0:01:38	0:00:02	Guillermo, límite del campo línea blanca	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:01:39	0:01:48	0:00:09	Rebeca, Y hay que intentar quitar la cola, no solo ir botando la pelota, Va	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:01:50	0:01:53	0:00:03	Guillermo y Oliver, límite línea blanca	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:01:54	0:01:55	0:00:01	y vete a por los pañuelos	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:02:07	0:02:09	0:00:02	A ver ¿os acordáis de cómo había que agarrar la raqueta?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción

0:02:10	0:02:17	0:00:07	Ana, Ana cuidado con el dedo, mango por el final, empuñadura de derechas	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:02:22	0:02:23	0:00:01	Muy bien, Antonio,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:02:23	0:02:25	0:00:02	Venga, sigue controlando la pelota,	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:02:26	0:02:33	0:00:07	¿Qué?, El que ¿la pelota?, Nada, venga sigue	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:02:33	0:02:35	0:00:02	¿Y tú, que haces con ese pañuelo, le has cogido de donde?,	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:02:35	0:02:37	0:00:02	venga ponérselo, si, venga ponérselo.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:03:14	0:03:17	0:00:03	No veo a gente que vaya a por el pañuelo de los demás,	Todo el grupo	Censura		Conducción
0:03:17	0:03:21	0:00:04	tenéis que intentar conseguir pañuelos, vamos.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:03:24	0:03:29	0:00:05	Si tienes ya el tuyo, entonces ese pañuelo lo dejas en la caja ¿vale?	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:03:30	0:03:33	0:00:03	Venga, Susana ha conseguido pañuelo, pero hay gente que no va a por pañuelos	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:03:35	0:03:59	0:00:24	Ana y Jessica, me ayudáis a colocar el, las pistas ¿vale? Porque si no tardamos mucho. Si, voy poniendo yo la goma y vais poniendo colchonetas ¿vale?, Jessica ¿me ayudas con el material?, Si	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:04:05	0:04:08	0:00:03	Sigo sin ver a gente que consiga pañuelos ¿eh?	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:04:27	0:04:30	0:00:03	Hombre, eso no es legal ¿no? Hay que, hay que dárselo	Individual	Censura		Conducción
0:04:44	0:04:46	0:00:02	Guillermo, venga, con mas espíritu,	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:04:55	0:04:57	0:00:02	¿Eh?, da igual	Individual	Irrelevante		
0:05:05	0:05:08	0:00:03	Venga, por ahí veo a gente parada, no se puede estar parados ¿eh?	Todo el grupo	Censura		Conducción
0:05:11	0:05:12	0:00:01	Oliver agarra bien la raqueta	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:05:16	0:05:36	0:00:20	En la amarilla del final, Ana. Aquí, Sí	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:05:47	0:05:50	0:00:03	Venga, hay que moverse más, Alejandra, Susana y María	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:06:07	0:06:10	0:00:03	Juanmi ves al cuarto del material y tráeme por favor cuatro conos de colores	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:06:22	0:06:23	0:00:01	No, mejor en el otro sentido	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:06:42	0:06:43	0:00:01	Guillermo, cuidado con la goma	Individual	Medidas de seguridad		Conducción
0:06:43	0:06:46	0:00:03	Falta la colchoneta esa ahí y ya esta	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:06:47	0:06:49	0:00:02	Susana, hay que mirar ¿eh?,	Individual	Censura		Conducción
0:06:53	0:06:54	0:00:01	Déjalos en el círculo.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:07:07	0:07:09	0:00:02	¿eh? Nada más, gracias Ana	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:07:16	0:07:24	0:00:08	Si se le ve un poquito, si se le ve un poquito... Pero yo se lo veo desde aquí	Individual	Reglamentario		Conducción
0:07:36	0:07:37	0:00:01	Vale, vamos yendo al círculo	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción

2ª TAREA	0:08:17	0:08:31	0:00:14	Vale, sentaros, que vamos a explicar el circuito que vamos a hacer: Bueno, primero, el juego de calentamiento este el objetivo era, familiarizarnos con la pelota y con la raqueta	Todo el grupo	Objetivo de la tarea	Evaluación de la tarea 1	Evaluación
	0:08:32	0:08:46	0:00:14	y he visto a gente que estaba agarrando mal el mango, os recuerdo, la empuñadura ¿a quién le ha dicho el dedo? A alguien. Si, así. Hay que tener cuidado ¿vale? Y muy pasivos...	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Evaluación
	0:08:47	0:08:48	0:00:01	Guillermo, atiende	Individual	Censura	Presentación de la tarea 2	Presentación
	0:08:48	0:09:21	0:00:33	A ver, entonces, el circuito que vamos a hacer, cinco estaciones, hay que aprenderse bien el número de estaciones, porque hay que ir en orden ¿vale? Entonces estación número uno, primis sin raqueta ¿vale? En la zona aquella de pared verde y... chisme de la luz gris ¿vale? Entonces ahí primis sin raqueta, por lo tanto, solo hace falta una pelota, en esa estación no puede haber más de una pelota y cuando diga cambio, el equipo que estaba la deja ahí	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:09:21	0:09:45	0:00:24	¿Vale? Luego, en la estación dos, eeh, es que aquí, nos pilla un poco mal porque esta la pared, pero, o sea, esta esto, pero bueno vamos a hacer primis con raqueta ¿vale? Los grupos van a ser de cuatro, en la estación tres, vamos a practicar el saque y ahí venís conmigo que os voy a decir como lo vamos a hacer ¿vale? Vamos cada uno con nuestra raqueta y nuestra pelota	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:09:48	0:09:50	0:00:02	Déjame la pelota Antonio	Individual	Irrelevante		
	0:09:56	0:10:01	0:00:05	Ay... A ver. Venga, rápido que no nos va a dar tiempo	Todo el grupo	Motivación-empuje		Presentación
	0:10:01	0:10:02	0:00:01	¡Guillermo!	Individual	Irrelevante		
	0:10:06	0:10:25	0:00:19	Bueno, os, eeh, digo los pasos que tenemos que tener en cuenta a la hora de sacar ¿vale? Siempre, pie contrario de la mano ejecutora adelantado ¿vale? entonces, partiendo de ahí lanzo la pelota hacia arriba y en el punto más alto, justo cuando empieza a bajar la pelota es cuando tengo que golpearla, aquí,	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:10:26	0:10:39	0:00:13	entonces cosas que tengo que tener en cuenta, la raqueta la tengo en la espalda, ahí como si os estuvierais tocando la columna vertebral con el marco de la raqueta ¿vale? Y, golpeo en el punto más alto	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:10:40	0:10:43	0:00:03	Pero no golpeo con la raqueta aquí,	Todo el grupo	Errores más frecuentes		Presentación
	0:10:44	0:10:45	0:00:01	porque si no Susana ¿hacia dónde se va la pelota?	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:10:46	0:10:51	0:00:05	Va hacia arriba ¿vale? Y en el saque lo que me interesa es que vaya fuerte y hacia abajo ¿vale?	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:10:51	0:10:57	0:00:06	Entonces, primero practicamos esto, lanzo hacia arriba y de ahí la intento parar ¿vale?	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación

0:11:20	0:11:31	0:00:11	¿Vale? Esto es la organización con, con raqueta, entonces, las que están aquí, primero aquí estará la caja de tenis, de pelotas de tenis, entonces, las que estáis aquí sacáis ¿vale?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:11:31	0:11:36	0:00:05	A ver saca, Susana, raqueta, va, lanzas hacia arriba,	Individual	Demostración de la tarea		Presentación
0:11:38	0:11:40	0:00:02	Vale ¿qué le ha pasado a Susana? Ha golpeado aquí	Individual	Evaluación de la tarea		Presentación
0:11:41	0:12:00	0:00:19	¿Vale? Entonces, recordar que hay que lanzar y golpear hacia abajo ¿vale? Hacia abajo, y os recuerdo que, la raqueta tiene que acabar, orientada o apuntando a la pierna que esta adelantada ¿vale? Y eso os va a ayudar, entonces, acordaros de eso que tenéis que lanzar y la pelota acaba ahí ¿vale?	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
0:12:00	0:12:09	0:00:09	Entonces, primero lanzan toda la caja de pelotas, los que estáis aquí y después, vosotras las recogéis al principio y después sacáis vosotras ¿vale?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:12:11	0:12:14	0:00:03	Jessica ¿lo has entendido?, ¿Sí? Vale pues ya esta	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:12:15	0:12:19	0:00:04	¿alguna duda de esta estación?, ¿No?, pues nos vamos a la siguiente	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:12:21	0:12:27	0:00:06	Sí, sí, a ver, entonces, la siguiente estación ¿Qué número sería, Rubén?,	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:12:29	0:12:53	0:00:24	La cuatro, vamos en orden, uno, dos, tres, practico primero el saque en la pared y luego aquí y la cuatro vamos a hacer aquí, esta pista me olvido de ella ¿vale?, y directamente aquí en esta pista que está limitada por el poste y el cono, jugamos un partido de dobles,	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:12:53	0:13:01	0:00:08	Entonces, retiraros, línea amarilla Diego y Juanmi allí, y Antonio aquí conmigo ¿vale?	Individual	Organización de la tarea		Presentación
0:13:03	0:13:15	0:00:12	Entonces, en el partido de dobles, primero, hay que intentar acabar el golpe, entonces si no lo podemos, eeeh, bueno hay que intentar enseñar el tapón doy con cuerdas y si no puedo acabar lo arriba lo acabo aquí ¿vale?	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
0:13:16	0:13:20	0:00:04	Pero no hagáis así y sobre todo no golpeéis con la pelota aquí ¿vale?	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
0:13:21	0:13:29	0:00:08	Entonces, el saque aquí en este partido de dobles es, botando, no hay que sacarlo arriba ¿vale? Y siempre hay que dejarla botar antes de darla ¿vale?	Todo el grupo	Reglamentario		Presentación
0:13:30	0:13:33	0:00:03	Limite del campo, línea amarilla o poste y línea blanca	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:13:36	0:13:37	0:00:01	¿Preparado Juanmi?	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:13:38	0:13:48	0:00:10	Saco. Venga, siempre hay que colocarse a por la pelota y hay que darla separada.	Individual	Demostración de la tarea		Presentación
0:13:51	0:13:53	0:00:02	Esa sería fuera y punto nuestro ¿vale?	Todo el grupo	Reglamentario		Presentación
0:13:54	0:13:59	0:00:05	Y así estáis jugando hasta que diga cambio ¿alguna duda?, ¿No?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:14:00	0:14:13	0:00:13	Que cara de convicción, a ver y entonces ya pasamos a la última estación que la vamos a jugar aquí para dejar espacio, del cono azul, al poste verde ¿vale?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:14:15	0:14:17	0:00:02	Y aquí sería, partido individual	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación

0:14:18	0:14:39	0:00:21	Entonces, una pareja está jugando aquí, de los conos amarillos a aquí y la otra pareja del azul al este o mejor, no mejor, una pareja juega del azul al poste y la otra en la otra pista que hay ¿vale? Cómo tenemos espacio suficiente lo hacemos así ¿vale? Y ahí individual	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 2	Presentación
0:14:41	0:14:42	0:00:01	¿Vale? ¿Hay dudas?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:14:43	0:14:54	0:00:11	Círculo que esta vez hago yo los equipos, venga, vamos, círculo. Sentaros un momento, un segundo	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:14:58	0:14:59	0:00:01	Guillermo, repite el número de estaciones,	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:15:05	0:15:33	0:00:28	El dos, buscáis aquí una zona ¿vale? Cuatro ensayar el saque no, uno primis sin raqueta, dos primis con raqueta, tres saque, Cuatro partido de dobles y cinco individual ¿vale? Ah y una cosa que se me ha olvidado, aquí he dicho que saque era de abajo, pero en el individual el saque es de arriba, pero suave, no vale dar pelotazos ¿vale?	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
0:15:34	0:15:55	0:00:21	Uno, dos, tres, perdón, cuatro y cinco, cada uno en una estación, va. Uno, dos, tres, cuatro Jessi y cinco Guillermo. Uno, dos, tres, cuatro y cinco. Uno, dos y tres, va empezamos,	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:16:04	0:16:11	0:00:07	Va María ubícate ¿qué número te ha tocado?,	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:16:18	0:16:19	0:00:01	Va, a ver ¿quién no sabe en qué número esta?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:16:22	0:16:36	0:00:14	¿Eh? Los doses aquí, venga, Si, puede ser, puede ser, dos. A ver ¿estáis organizados? A vosotros os tocan los saques ¿no? Venga recuerdo que es...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:16:38	0:16:43	0:00:05	Pues vete a por ella, mira allí en la mesa tienes dos, A sí, la caja de pelotas tiene que estar aquí	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:16:44	0:16:47	0:00:03	Ana, intenta golpear a la pelota separada ¿vale?	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:16:48	0:16:49	0:00:01	No aquí	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:16:57	0:17:04	0:00:07	Eh... A ver, para todos, chicos, atender un momento, Veo que la estación de primis se junta con el partido aquí, luego	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:17:04	0:17:06	0:00:02	Diego, estoy hablando yo	Individual	Censura		Conducción
0:17:09	0:17:17	0:00:08	Luego por lo tanto, estación de primis en vez de estar ahí, pasa a aquella zona que esta mas vacía ¿vale? Y venga, va	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:17:18	0:17:21	0:00:03	Oliver, con energía, Que te veo un poco cansado ¿eh?,	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:17:23	0:17:26	0:00:03	Allí mejor, bueno es que allí esta... bueno ponerlos aquí pero	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:17:26	0:17:27	0:00:01	Quita los bancos Juanmi,	Individual	Medidas de seguridad		Conducción
0:17:31	0:17:44	0:00:13	¿Eh?, A ver, no puede ser, estación uno, hay cuatro personas, Estación... dos, tres, ahí hay cuatro, ¿Qué?,	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:17:47	0:17:58	0:00:11	Oye, Si, pero ahí, ahí veo. Alejandro ¿en qué estación estas?, En esta y aquí veo a cinco personas	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:17:58	0:18:03	0:00:05	Alejandro vete con Lidia y con Guillermo que hay alguien que no se ha enterado del número	Individual	Organización de la tarea		Conducción

0:18:05	0:18:11	0:00:06	Va, Y entonces que os toca, aquí en esta estación ¿no? Y aquí estábamos haciendo partido individual	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Conducción
0:18:12	0:18:17	0:00:05	Vale, pues primero uno se pone solo allí y luego rotáis, pero venga empezamos, porque hay que decir cambio	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:18:18	0:18:20	0:00:02	Pues él, que está aquí ya, Guillermo	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:18:20	0:18:27	0:00:07	Pues venga, una pelota solo, no nos hace falta más, se la pasáis a Alejandro y Alejandro os la devuelve cada vez a uno,	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:18:30	0:18:33	0:00:03	¿Eh? ¿Qué? Sí, está bien cogida	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:18:38	0:18:40	0:00:02	No, aquí individual. Si, sí, aquí sí.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:18:40	0:18:51	0:00:11	Saque de abajo, o sea, saque de arriba, tiras hacia arriba, la raqueta tiene que empezar atrás, ahí ¿vale? Lanzas con esta mano arriba y justo cuando esta la pelota arriba que empieza a bajar, es cuando le tienes que dar ¿vale?	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:18:56	0:19:00	0:00:04	Guillermo ¿cómo puedes estar así, así. Si te va a sacar la pelota?	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:19:00	0:19:02	0:00:02	Te tendrás que colocar atrás	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:19:05	0:19:06	0:00:01	Aquí estáis un poquito mal los del primis ¿eh?	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:19:09	0:19:16	0:00:07	No, porque sois tres no, porque os estáis metiendo aquí, meteros hacia este lado que esta pista no está ocupada, bueno no mejor, a ver allí.	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:19:29	0:19:40	0:00:11	Va, sin eliminar a nadie ¿vale? Si no con puntos. Sin eliminar, todo el mundo participa. Va	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:19:44	0:19:59	0:00:15	María, ¿Pero qué pasa con Juanmi y con María y ese grupo?, A ver ¿qué pasa con este grupo? Que está haciendo lo que le da la gana. Diego ¿qué he dicho que hay que hacer aquí? ¿Y que estáis haciendo? porque veo a María que esta peloteando a su aire y tu dando pelotazos	Pequeño grupo	Censura		Conducción
0:20:01	0:20:03	0:00:02	Poneros aquí, en este espacio	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:20:03	0:20:05	0:00:02	y a ver si sois capaces de dar cinco veces seguidas	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
0:20:07	0:20:10	0:00:03	Va, es que estamos aquí un poquito mal, la verdad es que si, va,	Pequeño grupo	Irrelevante		
0:20:14	0:20:15	0:00:01	Estáis haciendo individual	Pequeño grupo	Irrelevante		
0:20:15	0:20:27	0:00:12	Vale, Jandro, saca, agarra bien la raqueta del final del mango, deja, ahí, la raqueta atrás, ahí a la columna, ahí, suave	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:20:31	0:20:35	0:00:04	Alejandro, tu pista del cono aquí, luego no puedes sacar allí	Individual	Reglamentario		Conducción
0:20:39	0:20:46	0:00:07	Pero si Guillermo esta aquí, bueno pues si quiere sacar cruzado, tendrás que ponerte aquí y Sacar aquí,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:20:46	0:20:49	0:00:03	pero si te pones aquí y sacas aquí, mandas la pelota fuera de la pista	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:20:50	0:20:56	0:00:06	Lidia, tu pista acaba donde el cono azul, luego por lo tanto ponte aquí, a ver, va,	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:21:00	0:21:02	0:00:02	Suave, suave, venga,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:21:03	0:21:04	0:00:01	fuera	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción

0:21:15	0:21:19	0:00:04	Va ¿cómo se saca Alejandra?, A vale.	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:21:19	0:21:25	0:00:06	Pero de todas maneras para pasar la pelota acostúmbrate a hacerlo bien, nunca se golpea la pelota aquí,	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:21:25	0:21:27	0:00:02	siempre intento estar separada ¿vale?	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:21:31	0:21:36	0:00:05	Ahí, atrás, más suave, más suave, que se come la pared, tirar suave.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:21:39	0:21:46	0:00:07	Párala con la mano, ah, vete corriendo a por la, a por la caja de pelotas que tendría que estar aquí, se me ha olvidado traerla. Sí, ahí, ahí	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:22:08	0:22:14	0:00:06	Ahí, el grupo de Guillermo, tenéis vuestro campo, no podéis entrando, estar entrando en los campos de los demás	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:22:17	0:22:19	0:00:02	Venga, corre, corre, corre Jessica,	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:22:19	0:22:25	0:00:06	Eso es muy bien, Venga, vale, bien,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:22:26	0:22:27	0:00:01	Vale, ahora cambiar	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:22:27	0:22:34	0:00:07	Guillermo, por ejemplo, ponte aquí y tú pasa allí. Eso es, va, saca ahora Guillermo, va.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:22:35	0:22:39	0:00:04	Ponte atrás, saca suave, pero de arriba, suave pero de arriba,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:22:43	0:22:46	0:00:03	eso es, suave, controlando la pelota ahí, bien	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:22:48	0:22:51	0:00:03	Golpe de derechas estira el codo Juanmi, bien, crúzate y estíralo	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:22:56	0:23:00	0:00:04	Bien, Bien, Bien	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:23:04	0:23:08	0:00:04	vale, muy bien chicos, ahora sí que estáis organizados, no lo de antes.	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:23:08	0:23:09	0:00:01	Nada, no pasa nada	Individual	Irrelevante		
0:23:14	0:23:18	0:00:04	Oliver, hacia abajo, lanzo pero hacia abajo ¿vale?	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:23:18	0:23:25	0:00:07	Eso es Antonio, bien pero tiene que botar antes de Rebeca y de Michelle,	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:23:28	0:23:31	0:00:03	Cuidado Antonio que te veo con fuerza ¿eh? Cuidado	Individual	Medidas de seguridad		Conducción
0:23:39	0:23:46	0:00:07	Ahí tú no te puedes cruzar por adelante ¿eh? Sería fallo tuyo ¿vale? Tú te has cruzado por adelante y hay siempre que cruzarse por detrás ¿vale?	Individual	Reglamentario		Conducción
0:23:48	0:23:49	0:00:01	Cambio	Todo el grupo	Organización de la tarea	Primera rotación del circuito	Conducción
0:23:52	0:23:53	0:00:01	Venga, rápido los cambios	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:23:53	0:24:13	0:00:20	Rápido, vosotros estabais en la última estación, tenéis que ir a la primera sin raqueta, va. ¿Vosotros en cual estabais? Ahora a la segunda, ¿qué es? Allí, e intentar no invadir el campo de los que están aquí. Va, venga	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción

0:24:14	0:24:23	0:00:09	Aquí partido individual y entonces tu que estas aquí ¿cuántas sois tres? A vale, pues perfecto, Entonces saque, de ahí,	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:24:23	0:24:24	0:00:01	¿No os ha dado tiempo a sacar?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:24:27	0:24:33	0:00:06	Vale, es que en parte ha sido culpa mía porque tendría que haber dicho, tiempo y cambiáis pero bueno, pues nada, ya practicamos otro día ¿vale?	Pequeño grupo	Irrelevante		
0:24:34	0:24:38	0:00:04	Venga, aquí en individuales saque de arriba, vale,	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:24:38	0:24:45	0:00:07	pero acuérdate que la raqueta tiene que estar colocada en la espalda, eso es, pero dándole ¿vale?	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:24:48	0:25:01	0:00:13	Venga, bien, oye, pero aquí cuantos sois, falta uno, ¿Dónde está?, Guillermo, Guillermo... Rubén, Alejandra y Susana, sois un grupo de cuatro, por lo tanto tenéis que jugar entre los cuatro. ¿Eh? Con una sola pelota,	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:25:02	0:25:07	0:00:05	venga, tenéis que intentar llegar a treinta toques	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
0:25:07	0:25:12	0:00:05	Guillermo seguidos, cuando, si lo conseguís me llamáis, si no estoy aquí ¿vale?	Individual	Motivación-reto		Conducción
0:25:12	0:25:16	0:00:04	Por lo tanto hay que darle suave, si le dais fuerte nada y sobretodo agarrar bien la raqueta	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:25:20	0:25:21	0:00:01	Eh, a ver, no, no hay que dar pelotazos,	Pequeño grupo	Indicación de errores		Conducción
0:25:21	0:25:23	0:00:02	hay que controlar	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:25:26	0:25:29	0:00:03	¿Y aquí qué? Pelotazos no, a ver ¿qué pasa?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:25:29	0:25:32	0:00:03	Eeeeh, Antonio aquí, ponte en este campo,	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:25:32	0:25:33	0:00:01	Rebeca allí y	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:25:35	0:25:39	0:00:04	tirar suave, o sea, Antonio y Oliver, no tiene sentido que empecéis a dar pelotazos	Individual	Censura		Conducción
0:25:41	0:25:44	0:00:03	Y qué, pero es que estamos aquí aprendiendo Antonio, no es cuestión de que entre	Individual	Censura		Conducción
0:25:46	0:25:48	0:00:02	que tires suave ¿sabes lo que es tirar suave?	Individual	Censura		Conducción
0:25:48	0:25:53	0:00:05	Eso es, controlando la pelota, vale, bien, no ha entrado pero bien, pelotear	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:25:53	0:25:59	0:00:06	Objetivo del juego, en este partido, durar el máximo número de veces posible	Pequeño grupo	Objetivo de la tarea		Conducción
0:26:00	0:26:05	0:00:05	¿Vale? aguantar máximo el número de veces sin que falléis	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
0:26:07	0:26:10	0:00:03	Eso es, atrás, vale, va,	Pequeño grupo	Motivación-alaba		Conducción
0:26:10	0:26:11	0:00:01	ahora saca Michelle,	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:26:22	0:26:24	0:00:02	Venga Jessica, casi.	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:26:27	0:26:29	0:00:02	Diego ¿de dónde sale la raqueta?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:26:30	0:26:31	0:00:01	De la espalda	Individual	Evaluación de la tarea	Confirma la respuesta del alumno	Conducción

0:26:33	0:26:34	0:00:01	más alta Juanmi	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:26:41	0:26:42	0:00:01	Eso es, muy bien,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:26:43	0:26:45	0:00:02	el dedo Michelle agárrala por el final	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:26:46	0:26:48	0:00:02	Antonio muy bien ese golpe, has acabado muy bien	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:26:49	0:26:53	0:00:04	Bien, muy bien Oliver, venga	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:26:54	0:26:55	0:00:01	Muy bien Rebeca,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:26:56	0:26:59	0:00:03	venga, uy casi, te ha faltado colocarte un poquito mejor	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:26:59	0:27:00	0:00:01	Porque le has dado muy forzada	Individual	Explicación de errores		Conducción
0:27:05	0:27:08	0:00:03	A ver vosotros pasar ya a practicar el saque aquí	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:27:09	0:27:14	0:00:05	Juanmi, te quedas tu primero allí parando pelotas y sacan desde allí, bueno Juanmi, pasas aquí	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:27:15	0:27:17	0:00:02	Y sacáis desde allí, eeeh, vosotros dos	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:27:19	0:27:21	0:00:02	Va, rápido Juanmi Te veo cansado ¿Eh?,	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:27:23	0:27:26	0:00:03	Va. Ir sacando que él las para	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:27:28	0:27:29	0:00:01	Hacia abajo María,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:27:30	0:27:49	0:00:19	va, va, venga, adelantado, raqueta a la columna, María	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:27:52	0:27:54	0:00:02	Bien Diego, pero tiene que votar antes de Juanmi	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:27:58	0:27:59	0:00:01	Venga, bien María	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:28:00	0:28:01	0:00:01	Vale, pero que entre Diego	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:28:06	0:28:07	0:00:01	Ana hacia abajo	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:28:09	0:28:14	0:00:05	Ahora Juanmi en un minuto cambiáis ¿vale? para que puedas sacar tu, cambias con María por ejemplo	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:28:21	0:28:22	0:00:01	Venga bien	Pequeño grupo	Motivación-alaba		Conducción
0:28:22	0:28:23	0:00:01	Va, Michelle	Individual	Censura		Conducción
0:28:24	0:28:28	0:00:04	A ver, Oliver, pasa a todos tus compañeros, no a quien tú quieras	Individual	Censura		Conducción
0:28:30	0:28:31	0:00:01	Va, toma, saca Michelle	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:28:35	0:28:43	0:00:08	Bien, va, ponte aquí a ver si es que tira cruzado y no sabe tirar paralelo.	Individual	Organización de la tarea		Conducción

0:28:44	0:28:47	0:00:03	Eso es pásale tú aquí, rápido cruzaros, cruzaros.	Pequeño grupo	Irrelevante		
0:28:47	0:28:53	0:00:06	Oliver ahora pasa aquí. Síguela, no , no, saca, saca,	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:28:55	0:28:57	0:00:02	Venga bien, bien.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:29:00	0:29:01	0:00:01	Intenta darla con las cuerdas.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:29:02	0:29:16	0:00:14	Oliver ¿por qué siempre se te va para allá y no le das nunca, en línea recta? Porque tienes que golpearla en este punto, si la golpeas en este punto, la pelota va para allá, golpéala aquí ¿vale? cuando quieras que vaya recta	Individual	Explicación de errores		Conducción
0:29:27	0:29:30	0:00:03	Venga Ana, esta mano, está muy raro el golpe, has hecho así, súper rígido.	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:29:35	0:29:41	0:00:06	Colócate, ahora estabas muy forzada, tienes que estar más separada, séparate, séparate. Tienes que separarte mas	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:29:41	0:29:42	0:00:01	Ay, perdón, perdón	Individual	Irrelevante		
0:29:45	0:29:47	0:00:02	¿Qué tal vais? ¿por?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:29:49	0:29:54	0:00:05	Tirar suave si aquí lo que tenéis que hacer es mantener un peloteo suave	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:29:55	0:30:09	0:00:14	Vale, vale, Alejandra a ver, Suave, va. Tienes que correr, me coloco y le doy, va, corre, corro, me coloco, suave, va.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:30:11	0:30:14	0:00:03	Suave, va no intentéis darla fuerte sino controlando	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:30:18	0:30:19	0:00:01	Cambio	Todo el grupo	Organización de la tarea	Segunda rotación del circuito	Conducción
0:30:21	0:30:26	0:00:05	Venga y a ver si ahora os organizáis antes ¿eh? Estación dos, estación tres	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:30:28	0:30:30	0:00:02	Dos sacáis ahí, dos ahí en la pared primero	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:30:31	0:30:32	0:00:01	Sandra ¿vale? tú con Susana allí.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:30:33	0:30:35	0:00:02	Vosotros dos practicar el saque en esa pared primero	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:30:40	0:30:51	0:00:11	Aquí estáis dobles, entonces lo que pasa es que uno va a ir rotando, al principio está en una pista... y tú solo y luego rotáis para que él juegue en dobles también ¿vale?	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:30:55	0:30:57	0:00:02	De aquí saque de abajo, ¿quién saca?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:30:58	0:31:02	0:00:04	María va, un poco más fuerte.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:31:02	0:31:06	0:00:04	Va, síguela, síguela, síguela, pero con ánimo	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:31:10	0:31:15	0:00:05	Rubén ¿de dónde sale la raqueta? ¿De dónde la estas sacando tu?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:31:21	0:31:39	0:00:18	Tiene que estar, pegada a la pared la pelota y para eso la tiramos pegado a la pared para cuando lo hagamos separados sepamos lanzar la pelota hacia arriba ¿vale? lanzo hacia arriba y golpeo, por lo tanto, lanzo hacia arriba sin que dé a la pared, y la paro ¿vale?	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:31:45	0:31:50	0:00:05	Está bien lanzada porque el objetivo es eso, que no dé a la pared... Ahí, muy bien	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción

0:31:52	0:32:01	0:00:09	Vale, yo creo que podéis empezar ya a practicar aquí ¿vale? entonces, primero vais a empezar a sacar, eeeh. Sacáis empezando a sacar vosotros y luego ellas	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:32:06	0:32:10	0:00:04	Eeeeh, Susana y Alejandra, ya empezamos a sacar, ayudar a recoger pelotas,	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:32:13	0:32:14	0:00:01	Venga rápido	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:32:21	0:32:22	0:00:01	Diego, muy bien,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:32:22	0:32:28	0:00:06	pero has cortado esa pelota, intenta no cortarlas porque aquí estamos todavía aprendiendo ¿vale? todavía no hemos llegado a ese punto	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:32:29	0:32:33	0:00:04	¿Qué tal María? ¿Te has apuntado este año al final a tenis?	Individual	Irrelevante		
0:32:39	0:32:40	0:00:01	Suave Diego, suave y controla	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:32:40	0:32:44	0:00:04	que el objetivo es mantener él, la pelota, va,	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:32:47	0:32:52	0:00:05	Venga atrás, agáchate, agáchate cuando te venga mal	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:32:53	0:33:00	0:00:07	¿Qué? A ver empiezan sacando ellos, vosotros aquí paráis pelotas y luego sacáis vosotros, va	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:33:01	0:33:06	0:00:05	Va, venga y esto no hace falta que llegue yo, tenéis que ser capaces de solucionarlo, Susana	Individual	Censura		Conducción
0:33:07	0:33:09	0:00:02	Allí, dos aquí y dos allí.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:33:10	0:33:11	0:00:01	Va, saca Guillermo	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:33:14	0:33:19	0:00:05	Las guardáis en la caja y las ponéis aquí porque luego tenéis que sacar vosotras ¿vale?	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:33:19	0:33:27	0:00:08	Vamos que se os pasa el tiempo de la estación y no habéis practicado el saque, vamos, va	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:33:28	0:33:30	0:00:02	Vale. Hacia abajo Guillermo	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:33:31	0:33:33	0:00:02	Venga Alejandra tienes que estar atenta para parar pelotas	Individual	Censura		Conducción
0:33:55	0:34:00	0:00:05	A ver, los del primis de aquí ¿estáis jugando a primis aquí Lidia, Alejandra...? Tu ¿no?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:34:01	0:34:04	0:00:03	Intentar no pasar al campo de ellos que están jugando aquí ¿vale? este su espacio,	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:34:05	0:34:06	0:00:01	este banco hay que retirarlo	Pequeño grupo	Medidas de seguridad		Conducción
0:34:15	0:34:19	0:00:04	Va, venga Lidia, coger otra.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:34:24	0:34:25	0:00:01	Vale, vale, pues cógela	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:34:29	0:34:39	0:00:10	Va. Suave, suave Guillermo, te veo que vas a dar un pelotazo y el segundo no va a ser capaz de devolverla, Suave	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:34:39	0:34:42	0:00:03	Vamos Lidia corre que la pelota no viene a ti, tienes que ir tu a ella ¿eh?	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:34:44	0:34:45	0:00:01	Entonces no te puedes quedar ahí estática	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:34:49	0:34:53	0:00:04	Suave, controla Guillermo, suave, hay que controlar,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:34:54	0:34:55	0:00:01	objetivo, durar lo máximo posible,	Individual	Objetivo de la tarea		Conducción

0:34:56	0:34:57	0:00:01	Agarra bien la raqueta por el final	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:35:06	0:35:15	0:00:09	Acaba el golpe, bien. Suave, ese golpe	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:35:17	0:35:18	0:00:01	Bien,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:35:25	0:35:28	0:00:03	¿qué haces?, no puedes meter la raqueta en el campo contrario	Individual	Reglamentario		Conducción
0:35:30	0:35:31	0:00:01	¿María, has peloteado tu sola?,	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:35:32	0:35:33	0:00:01	Ponte tu allí	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:35:33	0:35:34	0:00:01	¿Lleva Diego mucho tiempo allí?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:35:47	0:35:51	0:00:04	Venga chicas, a ver raqueta en la columna ¿vale?	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:35:52	0:35:54	0:00:02	Aquí, el marco, eso es muy bien,	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:35:55	0:36:11	0:00:16	adelanta pie con..., no, si tú eres...si tú eres zurda y estas sacando con la mano izquierda ¿no? Entonces, tienes que adelantar ¿qué pie?, El contrario a la mano que has lanzado, por lo tanto tienes que tener adelantado este pie ¿vale? Lanzas aquí y das así.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:36:18	0:36:20	0:00:02	Bien Susana, eso está bien	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:36:21	0:36:24	0:00:03	Venga bien, muy bien, ahí,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:36:25	0:36:29	0:00:04	cuanto más fuerte vaya y más hacia abajo más difícil se lo pones al que tienes siempre enfrente,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:36:30	0:36:34	0:00:04	Pero ten en cuenta que en el saque de tenis, siempre se hace cruzado ¿vale? Para cuando juegues algún partido	Individual	Reglamentario		Conducción
0:36:37	0:36:40	0:00:03	Vale ya vamos a decir cambio	Todo el grupo	Organización de la tarea	Tercera rotación del circuito	Conducción
0:36:46	0:36:52	0:00:06	Aquí, pues igual, vosotros como sois un grupo de tres pues en individuales, primero uno está solo y después dos, o sea que seguir rotando	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:36:52	0:36:59	0:00:07	Cómo tú no has jugado sola ¿no?, Ahora te pones tú sola, pues ahora María sola y vosotros dos en un sitio ¿vale?	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:37:01	0:37:03	0:00:02	Sí, como hace falta una persona	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:37:05	0:37:08	0:00:03	Ya, es que el saque hay gente que no le ha dado tiempo, es verdad.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:37:11	0:37:14	0:00:03	Cuidado con la raqueta, Guillermo, suave,	Individual	Medidas de seguridad		Conducción
0:37:18	0:37:21	0:00:03	Atrás Golpea separado Juanmi,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:37:21	0:37:23	0:00:02	no golpees con la raqueta pegada al cuerpo	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:37:28	0:37:32	0:00:04	Ana y este grupo, yo creo que estáis mejor allí, que... allí hay menos gente,	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:37:33	0:37:34	0:00:01	retirar los bancos ¿vale?	Pequeño grupo	Medidas de seguridad		Conducción
0:37:35	0:37:37	0:00:02	Pero venga rápido que si no se pasa el tiempo de la estación.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:37:56	0:37:58	0:00:02	Hay que ponérselo un poco difícil al otro, que os veo con poco movimiento	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:38:01	0:38:03	0:00:02	No tanto Oliver, no tanto	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:38:13	0:38:16	0:00:03	Muy bien Rebeca, muy bien, venga	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción

0:38:18	0:38:19	0:00:01	Por el esfuerzo, sí	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:38:20	0:38:23	0:00:03	Sin eliminar, por puntos ¿vale?	Individual	Reglamentario		Conducción
0:38:35	0:38:37	0:00:02	Eeeh, Alejandro ¿qué haces?	Individual	Censura		Conducción
0:38:39	0:38:45	0:00:06	Venga, Ana, vamos, suave, va	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:38:46	0:38:48	0:00:02	Alejandra, no pongas la raqueta delante de las piernas,	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:38:48	0:38:49	0:00:01	sepárate	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:38:52	0:38:56	0:00:04	Suave Juanmi, esta María ahí, ayúdala a que aprenda a darla ¿no?	Individual	Censura		Conducción
0:39:02	0:39:06	0:00:04	A ver, eh, mirar, como están ahí todas las pelotas recogerlas.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:39:07	0:39:11	0:00:04	Lidia te quedas tu primero aquí. ¿vale? Eeeh,	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:39:12	0:39:15	0:00:03	Guillermo, recoger pelotas, va, todas las del campo	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:39:22	0:39:36	0:00:14	Lidia tu aquí, ellos allí, Lidia aquí, aquí ellos te van a sacar y tú paras la pelota, entonces cuando ellos acaben de lanzar sus pelotas esas que tiene ahí, lanzas tu estas mas las que hayas recogido, algunas las que te dé tiempo ¿vale?	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:39:36	0:39:43	0:00:07	Entonces tu eres zurda, por lo tanto mano izquierda la raqueta ¿qué pie tiene que estar adelantado?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:39:44	0:39:45	0:00:01	Vale,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:39:45	0:39:48	0:00:03	lanzo, a ver izquierdo, lanzo, y ahí ¿vale?	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:39:50	0:39:54	0:00:04	Va chicos, vosotros, que no da tiempo a sacar, sacar esas bolas que tenéis	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:39:55	0:39:59	0:00:04	Guillermo, los conozco más rápidos ¿eh? Saca, estas bolas que tenéis aquí a Lidia	Individual	Censura		Conducción
0:39:59	0:40:01	0:00:02	Suave, suave,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:40:02	0:40:03	0:00:01	va, empezar a sacar	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:40:04	0:40:06	0:00:02	Pero venga Alejandro despierta, vamos.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:40:11	0:40:17	0:00:06	En plan sacar bien, venga y luego ella, va, a la vez los dos, sepárate mas, ponte aquí, va	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:40:28	0:40:29	0:00:01	No la puedes dar así.	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:40:29	0:40:33	0:00:04	La tienes que dar en el punto más alto, pero hacia abajo, Guillermo,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:40:33	0:40:35	0:00:02	no con la raqueta aquí así,	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:40:35	0:40:37	0:00:02	sino con la raqueta así ¿vale?	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:40:39	0:40:44	0:00:05	Hacia abajo, le has dado igual que Guillermo, mira con la raqueta mira aquí	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:40:44	0:40:46	0:00:02	y la raqueta tiene que estar así	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:40:49	0:40:58	0:00:09	Venga, practicar, en un minuto tenéis que sacar diez pelotas mas, cada uno, venga y luego saca Lidia, pero rápido	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
0:41:07	0:41:13	0:00:06	Va, va, va, va. Aquí se practica el saque de arriba ¿eh? cuando saca, ¿está sacando con saque de arriba?	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:41:14	0:41:18	0:00:04	Y vosotros poneros más para allá porque aquí están ellos	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:41:19	0:41:23	0:00:04	¿Cuántas habéis durado? ¿Cuántas habéis durado seguidas?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción

0:41:24	0:41:25	0:00:01	Pues hay que durar treinta como mínimo	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
0:41:28	0:41:30	0:00:02	¡Vamos! ¡Sigue!, pero... ¿a quién le toca?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:41:31	0:41:34	0:00:03	Pero que espíritu. Vamos. Venga.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:41:34	0:41:36	0:00:02	Pero tenéis que llevar un orden.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:41:39	0:41:41	0:00:02	A ver, una, dos, tres y cuatro,	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:41:41	0:41:42	0:00:01	empieza Jessica	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:41:42	0:41:44	0:00:02	y quiero ver a todo el mundo en movimiento, va	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:41:44	0:41:50	0:00:06	Corre Ana, Suave, suave, suave, suave, controlando la pelota,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:41:50	0:41:52	0:00:02	lleváis cuatro toques, cinco	Pequeño grupo	Irrelevante		
0:41:52	0:41:59	0:00:07	Sigue, sigue. Suave. Suave, controla	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:42:00	0:42:02	0:00:02	¿Cómo se pone la raqueta? Jennifer, Ahí, al lado,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:42:02	0:42:03	0:00:01	no delante de las piernas	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:42:04	0:42:06	0:00:02	Lleváis diez	Pequeño grupo	Irrelevante		
0:42:07	0:42:08	0:00:01	Suave y controla	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:42:10	0:42:11	0:00:01	El dedo Ana,	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:42:16	0:42:18	0:00:02	Quince, hay que llegar a cuarenta	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
0:42:22	0:42:24	0:00:02	Ya, pero como os veo sueltas	Pequeño grupo	Motivación-alaba		Conducción
0:42:26	0:42:30	0:00:04	Venga corriendo, va, sigue, sigue, sigue	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:42:32	0:42:33	0:00:01	Oye, pero ¿qué pasa ahí con ese grupo?	Pequeño grupo	Censura		Conducción
0:42:36	0:42:42	0:00:06	Pero bueno, Oliver y Antonio ¿qué os pasa? No lo sé, pero yo veo a vuestras compañeras paradas	Individual	Censura		Conducción
0:42:51	0:42:56	0:00:05	Saca, y me parece muy mal que tenga yo que venir, a estas alturas, a decir cómo te tienes que comportar	Individual	Censura		Conducción
0:43:03	0:43:04	0:00:01	¿Os falta una estación, no?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:43:08	0:43:13	0:00:05	Ahora vais a pasar de aquí, la uno, allí a la dos que es donde están ellas, vale, va	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:43:19	0:43:22	0:00:03	¿Cuántos? Casi, tenéis que volver a empezar	Pequeño grupo	Motivación-alaba		Conducción
0:43:42	0:43:43	0:00:01	Vale, cambio	Todo el grupo	Organización de la tarea	Cuarta rotación del circuito	Conducción
0:43:45	0:43:50	0:00:05	Sí, Última estación venga	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:43:55	0:44:05	0:00:10	A ver, vosotros sois tres y os toca partido de dobles en este campo por lo tanto, dos jugadores en un campo y otro en otro solo, pero os vais rotando	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:44:05	0:44:06	0:00:01	Lo estoy explicando Guillermo ¿vale?	Individual	Censura		Conducción
0:44:07	0:44:10	0:00:03	Entonces aquí os falta Lidia. .. Poneros uno contra uno	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:44:17	0:44:19	0:00:02	Va, a ver, el grupo de Michelle,	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción

0:44:29	0:44:32	0:00:03	Suave, bien, bien.	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:44:42	0:44:44	0:00:02	Suave, hay que llegar a cuarenta toques	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
0:44:46	0:44:47	0:00:01	A cuarenta toques. Si	Individual	Motivación-reto		Conducción
0:44:57	0:45:00	0:00:03	Bueno, y qué que no la dé. No, no estás eliminada, aquí no se elimina nadie.	Individual	Reglamentario		Conducción
0:45:01	0:45:02	0:00:01	Y tenéis que llevar un orden	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:45:16	0:45:17	0:00:01	Muy bien, venga	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:45:17	0:45:19	0:00:02	Separa el codo del tronco ¿vale? Cuando la des	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:45:20	0:45:21	0:00:01	Síguela, síguela	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:45:22	0:45:23	0:00:01	¿Cuántas habéis hecho seguidas?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:45:24	0:45:27	0:00:03	Cuatro. Os falta un poquito hasta cuarenta. Venga.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:45:35	0:45:38	0:00:03	Suave, suave, suave, Oliver, no te emociones	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:45:41	0:45:45	0:00:04	Ahí. Sigue, sigue, hay que empezar. ¡Vamos!	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:45:55	0:46:03	0:00:08	Vosotras, Susana, mira, tenéis aquí una pista que está vacía. Entonces os podéis poner aquí vosotras dos, va	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:46:04	0:46:05	0:00:01	Suave, suave, suave,	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:46:06	0:46:07	0:00:01	No, aquí es saque de arriba	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:46:13	0:46:18	0:00:05	Suave, suave, suave, vale, saca de arriba pero saca suave para que podáis mantener el peloteo ¿vale?	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:46:19	0:46:20	0:00:01	¿Qué haces Juanmi?	Individual	Censura		Conducción
0:46:28	0:46:29	0:00:01	¿Cuántas?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:46:30	0:46:31	0:00:01	Venga, ánimo	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:46:32	0:46:33	0:00:01	Venga, Guillermo	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:46:37	0:47:13	0:00:36	¿Te encuentras mal? ¿Qué te pasa? ¿Tienes ganas de...? ¿Eh? ¿Te duele mucho la tripa? Siéntate aquí, anda ¿Y eso? ¿Te dolía de antes o te ha empezado a doler ahora? Pues nada, deja la raqueta y si quieres ahora en el recreo llamamos a casa, si ves que te encuentras fatal, fatal ¿eh? ¿Pero y esos dolores te han pasado alguna otra vez?, ¿es nuevo o qué? ¿Varicela? Bueno entonces crees que es mejor llamar a casa. Bueno, pues ahora en el recreo vamos y llamo, ¿vale?	Individual	Irrelevante		
0:47:17	0:47:19	0:00:02	Ten cuidado no dar a Lidia, que está un poco mal.	Individual	Irrelevante		
0:47:19	0:47:23	0:00:04	Lidia que aquí corres peligro, ponte aquí, aquí sí no.	Individual	Medidas de seguridad		Conducción
0:47:24	0:47:26	0:00:02	Vale venga va mejorando	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:47:28	0:47:41	0:00:13	Ponte aquí ¿te has dado agua fría en la nuca a ver si se te para un poco? ¿eh? ¿te duele mucho? ¿Se te pasa un poco o no? Si te mareas tumbate y sube las piernas un poco en alto. Tumbate.	Individual	Irrelevante		Conducción
0:47:46	0:47:52	0:00:06	Saca, hacia abajo Alejandra, hacia abajo, hacia abajo. Hacia abajo, hacia abajo,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:47:53	0:47:54	0:00:01	no puedo golpear la pelota hacia arriba,	Individual	Indicación de errores		Conducción

	0:47:54	0:47:56	0:00:02	tengo que golpearla hacia abajo.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:47:57	0:48:04	0:00:07	Eso es, es que estas poniendo la raqueta, poniendo la raqueta así, entonces la pelota se te va hacia arriba,	Individual	Explicación de errores		Conducción
	0:48:05	0:48:09	0:00:04	entonces lo único que tienes que hacer es esperar a que la pelota empiece a bajar y ya golpearla con ganas hacia abajo	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:48:12	0:48:14	0:00:02	Muy bien, mucho mejor ¿vale?	Individual	Motivación-alaba		Conducción
	0:48:14	0:48:16	0:00:02	Pero ahora entonces intenta ya cada vez controlarla mas	Individual	Motivación-reto		Conducción
	0:48:18	0:48:21	0:00:03	Ya no quedan. Pues ahora que saquen ellos. Ahora sacar vosotras	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:48:23	0:48:36	0:00:13	Hola... Pues si quedan si vale, porque no sé si quedan porque hay algunos que no me llegan, porque sé que se los dejo a otras profesoras, pero no...Entonces nada, vete a echar un vistazo y si coges alguna me lo dices ¿vale?	Individual	Irrelevante		
	0:48:49	0:48:58	0:00:09	Va, no aquí, en el partido este no se saca de ahí ¿se saca? Se saca normal. De abajo, con un bote, deja que bote, suave.	Individual	Reglamentario		Conducción
	0:48:59	0:49:02	0:00:03	Siempre antes de golpear la pelota, tienes que mirar donde está tu pareja y	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:49:02	0:49:07	0:00:05	además como ahora quiero que peloteéis te colocas aquí cerca, y entonces aquí ya empiezas a dar.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:49:09	0:49:11	0:00:02	Suave, suave, mira donde esta Guillermo,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:49:11	0:49:14	0:00:03	si Guillermo está ahí no puedo lanzar la pelota atrás ¿vale?	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:49:17	0:49:30	0:00:13	Vale. Venga va, bien. Un minuto ¿eh? Así que venga, un minuto y acabamos	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:49:32	0:49:35	0:00:03	Venga chicas, a ver cuántos saques os da tiempo.	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
	0:49:37	0:49:40	0:00:03	Venga, bien, tiene que botar antes de ellas ¿vale?	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:49:41	0:49:44	0:00:03	Eso es. Venga.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:49:46	0:49:51	0:00:05	Vale, lánzala un poquito más alta, la pelota Jessica. Si, un poquito más alta, ahí	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:49:51	0:49:52	0:00:01	Bien,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:49:52	0:49:53	0:00:01	y cuando empiece a bajar entonces le das	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:49:57	0:49:58	0:00:01	Bien, bien. Va	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:50:01	0:50:02	0:00:01	Vale,	Individual	Motivación-alaba		Conducción
	0:50:06	0:50:08	0:00:02	Va, venga bien, Ana	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:50:19	0:50:32	0:00:13	Vale, círculo. Cuento cinco: uno, dos, tres, cuatro y cinco... Vale, ahora las recogemos	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:50:35	0:50:36	0:00:01	¿Cansada?	Individual	Irrelevante		
	0:50:40	0:50:41	0:00:01	El test es largo y hay que hacerlo en otro momento.	Individual	Irrelevante		
3ª TAREA	0:50:41	0:50:56	0:00:15	A ver, vamos a hacer. Un momentito, a ver, si nos sale, último juego para descansar un poco que os veo a la mayoría cansados ¿o no? Nada, nada, sólo un poco rojos, ¿no?	Todo el grupo	Objetivo de la tarea	Presentación de la tarea 3	Presentación

0:50:57	0:51:00	0:00:03	Bueno, vamos a hacer el círculo, pero un poco más para allá ¿vale?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:51:01	0:51:06	0:00:05	¿eh? Estirar no, hoy no vamos a estirar. Venga, veniros para acá, círculo	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:51:08	0:51:09	0:00:01	Diego, acabas antes si te levantas y te colocas	Individual	Censura		Presentación
0:51:10	0:51:19	0:00:09	Cada uno con su raqueta. Círculo, eeeh, por aquí, al otro lado de la goma, no puede haber nadie al otro lado de la goma. Guillermo.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:51:20	0:51:30	0:00:10	Entonces, círculo más pequeño porque vamos a hacer el juego, que no sé si con vosotros lo hemos hecho alguna vez, que tenemos que tener la raqueta aquí y cuando yo diga cambio,	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:51:30	0:51:34	0:00:04	tenemos que hacer un círculo pequeño, a ver, a ver si lo hacemos	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:51:37	0:51:39	0:00:02	Lidia ¿cómo vas? Ahora llamamos, ¿vale?	Individual	Irrelevante	Estado de salud de una alumna	
0:51:41	0:52:23	0:00:42	Círculo pequeño. Bueno si lo conseguís, os daré algo. Eh. Algo. No sé que, algo. Entonces un pin del Fari. Vale. A ver entonces. Cuando diga, derecha o izquierda tenéis que ser capaces de coger la raqueta o bien de la derecha o bien de la izquierda, sin que se caigan. Sí, pero por lo tanto hay que soltarla bien, no podéis soltarla que se caiga, entonces, tenéis que ser capaces de conseguirlo, pero tres veces seguidas y durante esas... durante esas tres veces yo puedo decir derecha o izquierda o lo que quiera ¿vale? Hay dos oportunidades para conseguirlo ¿vale?	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:52:24	0:52:25	0:00:01	¿Preparados?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:52:29	0:52:37	0:00:08	¿Te sientes con fuerzas para decirlo? ¿Derecha, izquierda? ¿Sí? Di alto y claro, o derecha o izquierda	Individual	Motivación-reto		Presentación
0:52:38	0:52:39	0:00:01	¿Preparados?,	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 3	Conducción
0:52:47	0:52:50	0:00:03	A ver, lo digo yo ahora ¿eh? ¿Preparados?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:52:50	0:52:51	0:00:01	Derecha	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:52:53	0:52:59	0:00:06	Organización, organización, trabajo en equipo, trabajo en equipo	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:53:00	0:53:04	0:00:04	Derecha... Derecha	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:53:07	0:53:08	0:00:01	¿Cómo que toma?, ¿si se han caído tres!	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:53:12	0:53:15	0:00:03	¿Preparados?...Derecha	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:53:16	0:53:21	0:00:05	No, como que conseguido si se han caído dos, no tiene que haber ruidos de raquetas	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:53:22	0:53:24	0:00:02	¿Preparados?...Derecha	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:53:25	0:53:26	0:00:01	Ahora sí	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:53:26	0:53:29	0:00:03	Vale, pero os he dicho que tenéis que conseguirlo tres veces seguidas	Todo el grupo	Objetivo de la tarea		Conducción
0:53:30	0:53:38	0:00:08	y yo puede decir, derecha, izquierda, derecha o como sea, o como si digo tres veces izquierda, pero sin que se caiga y rápido, por lo tanto, no, no vale, tiene que ser seguidas.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:53:39	0:53:41	0:00:02	Ya, pero está parado tienen que ser seguidas,	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
0:53:42	0:53:45	0:00:03	¿Preparados?... Izquierda	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:53:46	0:53:47	0:00:01	Ay	Todo el grupo	Irrelevante		

	0:53:49	0:53:52	0:00:03	¿preparados?...Derecha	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:53:56	0:53:58	0:00:02	No, última oportunidad ,	Todo el grupo	Motivación-reto		Conducción
	0:54:00	0:54:01	0:00:01	Derecha,	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:54:04	0:54:06	0:00:02	Venga, una oportunidad más, va	Todo el grupo	Motivación-reto		Conducción
	0:54:08	0:54:09	0:00:01	Derecha	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:54:12	0:54:17	0:00:05	¿Preparados?...Derecha...Izquierda	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:54:17	0:54:18	0:00:01	Uyyyy	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:54:18	0:54:23	0:00:05	¿Preparados? ...Derecha...Derecha... Izquierda , uyyy	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:54:26	0:54:28	0:00:02	Esta ya sí que es la última,	Todo el grupo	Motivación-reto		Conducción
	0:54:30	0:54:39	0:00:09	pero es que tenéis que estar bien concentrados y hacer un buen trabajo en equipo, si no los juegos que al final siempre hacemos no los conseguís, ¿eh?	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:54:40	0:54:49	0:00:09	Del uno al veinte lo habéis conseguido con trampas. Bueno a ver hacer una demostración a ver si lo conseguís	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:54:50	0:54:51	0:00:01	No. A ver Oliver. Venga, a ver	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:54:59	0:55:00	0:00:01	Hay que empezar	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
	0:55:03	0:55:04	0:00:01	Dos	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:55:06	0:55:08	0:00:02	Chicos, no, no eh,	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:55:10	0:55:20	0:00:10	A ver, una única oportunidad ¿vale? Para... Hasta el diez, a ver si lo conseguís. Hasta el diez. Va	Todo el grupo	Motivación-reto		Conducción
FINAL DE LA SESIÓN	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
	0:55:26	0:55:38	0:00:12	Chicos, Venga, a ver, os digo lo que hay que recoger, que se acaba la clase, tenemos que recoger solo las pelotas, lo demás lo dejamos, las raquetas a la pared y pelotas a la caja ¿vale? Y nos vamos a beber agua.	Todo el grupo	Organización de la tarea		
	0:55:54	0:55:56	0:00:02	Vamos al baño y salimos ¿vale?	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:55:57	0:56:05	0:00:08	Lidia ¿Te encuentras igual? ¿Llamamos entonces a casa, no? ¿te sabes el teléfono?	Individual	Irrelevante	Estado de salud de una alumna	

* OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE *

Código: Grabación 9

Tipo de contenido: Balonmano

Nº de sesión en unidad didáctica: "mitad"

Duración de la sesión: 46'18"

	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
DSLLO DE LA SESIÓN 1ª TAREA					Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación de la tarea 1 (por cuestiones técnicas no fue posible grabar la presentación de la primera tarea)	Presentación
	0:00:06	0:00:13	0:00:07	Sigue... Álvaro, con bote... Con bote para moverse...	Individual	Técnico-táctico	Conducción de la tarea 1	Conducción
	0:00:21	0:00:23	0:00:02	Con bote para desplazar...	Individual	Técnico-táctico		Conducción
	0:00:37	0:00:38	0:00:01	Pablo	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:00:42	0:00:45	0:00:03	Carmen..., medio campo...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:00:58	0:01:00	0:00:02	Medio campo...,	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:01:00	0:01:02	0:00:02	y usamos el bote para desplazar...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:01:09	0:01:13	0:00:04	Recuerdo... que no se puede correr con el balón en la mano.	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción
	0:01:54	0:01:55	0:00:01	Vale...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
2ª TAREA	0:01:56	0:02:49	0:00:53	Vale, un balón cada dos y medio campo... Balón cada dos medio campo... Vamos... Si sobra dejarlo..., dejamos balón medio campo.... Dejamos el balón medio campo, muerto... Nos ponemos uno a cada lado de la línea azul... A tres metros del balón... Separaros... Quito balón medio campo y uno de cada pareja detrás de línea azul... Hay un trío, eh... Sólo un balón para un trío... Dos contra uno, en ese caso.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 2 El profesor comienza organizando la tarea, luego explica en que consiste. Responde a unas preguntas del alumnado.	Presentación
	0:02:49	0:03:17	0:00:28	Bien..., cuando yo diga ya, el primero que coja el balón, intenta meter gol, allí al fondo... ¿sí?... Si lo cogen los de aquí, al fondo, si lo cogen los de aquí, al fondo... Con la mano ¿sí?... El que coja el balón en la portería que tiene al fondo de cara... Si el que no coge balón, le toca en la espalda..., lo elimina, no puntúa, no puede lanzar. El desplazamiento con bote...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:03:19	0:03:23	0:00:04	De donde quieras..., pero si te tocan en la espalda se acabó..., otra vez medio campo.	Individual	Reglamentario		Presentación

0:03:24	0:03:29	0:00:05	A ver quién..., qué pareja, llega primero a cinco...	Todo el grupo	Motivación-reto		Presentación
0:03:31	0:03:34	0:00:03	Siempre a la portería que tenéis enfrente... ¿De acuerdo?...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:03:37	0:03:42	0:00:05	Al que tienes enfrente, tú sabrás lo que tienes enfrente... Lo tienes enfrente pa tras...	Individual	Censura		Presentación
0:03:45	0:03:47	0:00:02	Si te da ya no puedes lanzar...	Individual	Reglamentario		Presentación
0:03:48	0:03:49	0:00:01	Tenéis que evitar que lance o que progrese...	Todo el grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
0:03:51	0:03:52	0:00:01	Preparados...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:03:59	0:04:00	0:00:01	Fiuuu	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 2 Con un silbido indica el comienzo de la tarea	Conducción
0:04:01	0:04:02	0:00:01	Tócale la espalda...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:04:12	0:04:13	0:00:01	Pues pon el balón más separado...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:04:15	0:04:20	0:00:05	A ver hay un balón para cada dos..., si coges el balón, al del frente..., y si lo coge ella, a la de enfrente...	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:04:21	0:04:24	0:00:03	A ver, pues piensa la manera de que no te dé, ese es el truco...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:04:28	0:04:30	0:00:02	Sí... Pues no te dejes...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:04:33	0:04:34	0:00:01	Pues esquivar	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:04:35	0:04:36	0:00:01	¿Por dónde irías para que no te den?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:04:39	0:04:42	0:00:03	Repito... Si os han tocado no hay lanzamiento posible, eh...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:04:46	0:04:49	0:00:03	Preparados... Preparados...,	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:04:49	0:04:54	0:00:05	Mirando a la portería de espaldas... Vamos a variar la salida...	Todo el grupo	Variación de la tarea		Conducción
0:05:02	0:05:04	0:00:02	Hay que botar, Julia...	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:05:04	0:05:06	0:00:02	¿Cómo me desplazo con el balón en la mano...?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:05:12	0:05:24	0:00:12	Preparados... Preparados...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:05:26	0:05:27	0:00:01	Sentados...	Todo el grupo	Variación de la tarea		Conducción
0:05:29	0:05:34	0:00:05	Repito, podéis jugar dos contra uno con pase, podéis entrar los tres...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:05:36	0:05:41	0:00:05	Preparados... Sentados... Tramposos... ¡Ya!	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:05:58	0:05:59	0:00:01	Preparados...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:06:08	0:06:10	0:00:02	Repito, a ver quien llega primero a cinco, eh...	Todo el grupo	Motivación-reto		Conducción

	0:06:17	0:06:27	0:00:10	Preparados... Agachados, con las manos en el suelo y la cadera por encima de la cabeza..., y la cadera por encima de la cabeza...	Todo el grupo	Variación de la tarea		Conducción
	0:06:28	0:06:29	0:00:01	Fiuuu	Todo el grupo	Organización de la tarea	Silbido para dar la salida en la tarea	Conducción
	0:06:33	0:06:34	0:00:01	Hay que ser un poquito más hábil...	Individual	Irrelevante	El profesor responde a un queja de una alumna y acaba dando nulo el resultado	
	0:06:35	0:06:37	0:00:02	¿Como harías para no tener el balón y cogerlo?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:06:42	0:06:43	0:00:01	Aprovecha, piensa...	Individual	Irrelevante		
	0:06:45	0:06:46	0:00:01	Que sí, Nerea, que sí... Ha sido más lista que tú si te ha dado...	Individual	Irrelevante		
	0:06:51	0:06:52	0:00:01	¿Quién tenía el balón?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:06:53	0:06:56	0:00:03	Nulo, Nulo, nulo.	Individual	Reglamentario		Conducción
	0:06:56	0:07:10	0:00:14	Preparados... Atentos...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:07:11	0:07:12	0:00:01	Venga Javier...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:07:13	0:07:30	0:00:17	Señores os recuerdo..., pensar la manera poder coger un balón sin que me toquen..., porque, si no tengo balón ¿qué más me da que me den?... Y cogerlo con ventaja... Pero la ventaja no es por salir corriendo, sino por salir botando... A partir de ahí pensar...	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:07:31	0:07:37	0:00:06	Preparados... Ya	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:07:39	0:07:43	0:00:04	No tiene balón... Si no tiene balón ¿qué más da?...	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:07:46	0:07:47	0:00:01	Bota, bota.	Individual	Indicación de errores	Se dirige a una alumna que corre con el balón sin botarlo.	Conducción
	0:07:56	0:07:57	0:00:01	Ya lo he visto.	Individual	Organización de la tarea	¿Respuesta a un comentario de un alumno?	Conducción
3ª TAREA	0:08:07	0:08:13	0:00:06	Vale, lo vario... Hacemos una pequeña variante, sigue siendo igual... Intentar...	Todo el grupo	Vinculación con otra tarea	Presentación de la tarea 3 Al final, un alumno hace una pregunta relativa a la descripción de la tarea que el profesor responde	Presentación
	0:08:14	0:08:15	0:00:01	Javier...	Individual	Censura		Presentación
	0:08:17	0:08:30	0:00:13	Repito, una pequeña variante. Es igual, el que tenga el balón tiene que marcar en la portería que tiene enfrente... ¿Vale?... Pero..., igual, pero el que tiene balón tiene que marcar en la portería de enfrente, pero... en lugar de cogerlo, lo vais a estar pasando, pasando, pasando...	Todo el grupo	Vinculación con otra tarea		Presentación

0:08:32	0:09:03	0:00:31	Cuando diga... pasándolo entre los dos... Cuando diga "ya", el que tenga el balón intenta marcar... Pero ahora tampoco vale lanzar desde aquí, sólo puedo lanzar desde la línea continua hacia adentro... ¿Sí?... Repito... El que la coja tiene que intentar llegar hasta el espacio de línea continua y desde ahí poder lanzar... Si en el transcurso de... o en el desplazamiento, le tocan... la espalda..., no sigue... ¿eh?... Y así hasta cinco... Preparados...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:09:04	0:09:11	0:00:07	Sí, coger el balón..., coger el balón..., coger el balón..., pasáoslo entre los dos..., cuando yo diga "ya", el que lo tenga sale...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
0:09:12	0:09:14	0:00:02	Preparados..., ya.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:09:14	0:09:20	0:00:06	Pase..., pase..., pase..., pase..., pase..., siga pasando...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción de la tarea 3	Conducción
0:09:20	0:09:28	0:00:08	¿Con cuántas manos?... ¿Con las dos o con una es más fácil?... Probar de todas las maneras.	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:09:29	0:09:30	0:00:01	Fiuuu. Ya	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:09:36	0:09:42	0:00:06	Lady..., se supone que tienes que evitar que lance... Uno contra otro, no uno con otro...	Individual	Censura		Conducción
0:09:45	0:09:48	0:00:03	Javier, solo se puede lanzar en la línea continua...	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:09:55	0:10:02	0:00:07	Pues ir cambiando... Ir cambiando... Que una vez seas tú el de dos y otra vez sea él... Ir cambiando la pareja...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:10:05	0:10:06	0:00:01	¿Preparados?...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:10:06	0:10:07	0:00:01	No, lo mismo...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:10:08	0:10:11	0:00:03	Repito, que es a ver quien llega primero a cinco puntos conseguidos...	Todo el grupo	Motivación-reto		Conducción
0:10:14	0:10:17	0:00:03	Preparados... Ya.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:10:18	0:10:25	0:00:07	Pase..., pase... ¿De cuántas maneras podemos pasar distintas?... ¿Con cuántas manos?... Pase..., pase..., pase...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:10:27	0:10:28	0:00:01	Fiuuu	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:10:30	0:10:31	0:00:01	¡Bota!	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:10:34	0:10:37	0:00:03	Sólo puedo lanzar desde la línea continua.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:10:57	0:11:09	0:00:12	Va..., una más. ¿Preparados?... Una más... Va...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción

0:11:12	0:11:19	0:00:07	Vamos, pase..., pases..., pases..., pases... Un poquito más de ritmo...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:11:20	0:11:22	0:00:02	Vaya pases que no llegamos cinco metros...	Todo el grupo	Censura		Conducción
0:11:24	0:11:25	0:00:01	Fiuuu	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:11:29	0:11:35	0:00:06	¡Si toco la espalda no puedo lanzar!... ¡Y sólo puedo lanzar desde dentro de la zona!...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:11:39	0:11:41	0:00:02	Sólo puedo lanzar desde dentro de la zona.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:11:49	0:11:59	0:00:10	Preparados... Venga, dos veces más... ¡A ver quién llega a cinco, hombre!... A cinco goles antes que el otro...	Todo el grupo	Motivación-reto		Conducción
0:12:01	0:12:02	0:00:01	¿Preparados?... Va...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:12:02	0:12:06	0:00:04	pase..., pases..., pases... Un poquito de velocidad en el pase...	Todo el grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:12:07	0:12:09	0:00:02	Vaya manos... Vaya manos, Laura...	Individual	Censura		Conducción
0:12:11	0:12:13	0:00:02	Dos manos para recibir más fácil que una...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:12:14	0:12:15	0:00:01	Fiuuu	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:12:18	0:12:19	0:00:01	Laura, ¿por dónde esquivas?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:12:27	0:12:35	0:00:08	Álvaro..., si te ha tocado ¿por qué sigues?... ¿Cómo que sin balón?... ¿Cómo que sin balón?...	Individual	Censura		Conducción
0:12:40	0:12:52	0:00:12	La última vez... ¿Preparados?... Última... ¿Preparados?...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:13:03	0:13:12	0:00:09	Va, pases..., pases..., pases..., pases..., pases... Vamos, más pases..., más pases...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:13:14	0:13:15	0:00:01	Fiuuu	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:13:18	0:13:22	0:00:04	¿Por dónde...? ¿Por dónde paso?... ¿Por dónde paso?...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:13:25	0:13:27	0:00:02	No puedes dejar de botar... No puedes dejar de botar...	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:13:28	0:13:29	0:00:01	¿No ves que es muy lento?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:13:35	0:13:36	0:00:01	Pues empate...	Individual	Reglamentario		Conducción
0:13:40	0:13:45	0:00:05	Vale... Vale... Vamos fondo... Vamos al fondo...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:13:50	0:14:04	0:00:14	Un balón cada cuatro... Un balón cada cuatro... Ahí sigue habiendo un trío...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 4	Presentación

0:14:05	0:14:09	0:00:04	¿Venimos señores?... Venga, ¿queremos venir?... Un poquito de ritmo, hombre...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Presentación
0:14:12	0:14:23	0:00:11	Balón cada cuatro... ¿Dónde vais?... Vamos a ver, ¿dónde hay cuatro?... Pongo de ejemplo y os distribuis...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:14:24	0:14:57	0:00:33	Dos con balón atacan desde cada portería, desde cada poste de la portería, ¿sí?... Con pases o bote... Los otros dos defienden, uno en esta canasta, y otro fuera de campo en la otra canasta, el que quiera... ¿Sí?... Cuando el balón haya el primer pase sale uno, y el otro tiene que tocar la línea de fondo y darle tiempo a recuperar para defender dos contra dos... ¿Sí?... Repito... Pase primero, entre los dos que atacan; en el momento que den el primer pase podéis salir a defender. Uno, el otro tiene que tocar la línea de fondo y llegar a defender.	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:14:57	0:15:06	0:00:09	Con lo cual, o lo hacéis rápido, o se iguala... Jugáis con ventaja... la velocidad que tengáis para progresar con pases o con bote, ¿vale?...	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
0:15:07	0:15:17	0:00:10	El trío: ataca uno, defienden dos, siempre, y vais rotando... Cambios a la siguiente... Cambios a la siguiente... ¿Vale?...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:15:17	0:15:20	0:00:03	Los dos que atacan, a defender; los dos que defienden atacan...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:15:21	0:15:24	0:00:03	Objetivo, meter gol al fondo,	Todo el grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
0:15:24	0:15:30	0:00:06	Lanzando entre la línea continua y discontinua... Sólo se puede lanzar entre la línea continua y discontinua... ¿Vale?	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:15:31	0:16:01	0:00:30	¿Vale?... ¿Alguna duda?... Nos organizamos... ¿No lo hemos entendido?... ¿Quién defiende?... Ponte ahí... ¿Quién es el otro que defiende?... Uno aquí y el otro allí... No, poneros detrás... ¿Qué dos atacan?... Vamos... Mirarlo... ¿Qué dos atacan?... ¿Qué dos atacan?... Uno en cada poste...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	El profesor responde a preguntas que le plantean los alumnos.	Presentación
0:16:02	0:16:05	0:00:03	Todos detrás... de Josua...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:16:08	0:16:09	0:00:01	Sí, no te tienen que cortar el balón...	Individual	Técnico-táctico		Presentación
0:16:11	0:16:12	0:00:01	Y sólo puedes ir con pase o con bote...	Individual	Técnico-táctico		Presentación
0:16:13	0:16:18	0:00:05	¿Quién es el que defiende?... Antolín y... y Adrián...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:16:19	0:16:29	0:00:10	Poneros detrás de Antolín y Adrián... Los que defiendan... Tiene que haber cuatro en cada fila...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:16:30	0:16:31	0:00:01	Laura...,	Individual	Censura		Presentación
0:16:32	0:16:33	0:00:01	Cuatro en cada fila tiene que haber...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:16:37	0:16:38	0:00:01	¿Ya estamos organizados?...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:16:39	0:16:43	0:00:04	Bien... Repito, que de cada cuatro tiene que haber uno en cada fila...,	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
0:16:44	0:16:50	0:00:06	Pues lo dicho... En el momento que el caballero pase a Josua, uno de los dos fondos y el otro a defender a los dos...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación

0:16:51	0:16:56	0:00:05	Si Josua o Antolin es rápido, digo Adrián o Antolín, son rápidos jugáis dos contra dos, sino, dos contra uno...	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
0:16:57	0:17:00	0:00:03	Sólo vale pase y bote..., no vale botar cuando quiero...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
0:17:01	0:17:04	0:00:03	¿Preparados?... En cuanto den el pase...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:17:05	0:17:06	0:00:01	Ya. Ya...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:17:09	0:17:13	0:00:04	Sólo uno, no lo dos... Sólo uno...	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 4	Conducción
0:17:15	0:17:20	0:00:05	Otros cuatro... ¿Preparados?... Sólo uno... No, sólo uno toca fondo...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:17:21	0:17:22	0:00:01	¡Ya!	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:17:23	0:17:26	0:00:03	Javier... ¿quien defiende?... ¡Ah!...	Individual	Censura		Conducción
0:17:29	0:17:33	0:00:04	¿Preparados?... ¿Quién defiende y quién toca fondo?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:17:34	0:17:35	0:00:01	¿Preparados?...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:17:39	0:17:41	0:00:02	Pasar y botar sólo... Sí, sí...	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:17:42	0:17:43	0:00:01	¡Ya!	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:17:45	0:17:47	0:00:02	Córtalo... Córtalo...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:17:47	0:17:50	0:00:03	Mete el gol tú... Con tu compañera... Con tu compañera...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:17:54	0:17:57	0:00:03	Sigue..., sigue a la otra portería... Vamos...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:17:59	0:18:02	0:00:03	Menos mal que a la tercera alguien se ha enterado un poquito...	Todo el grupo	Censura		Conducción
0:18:02	0:18:05	0:00:03	¿Preparados? Fiuu ¡Ya!	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:18:07	0:18:08	0:00:01	¿Quién sale?...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:18:09	0:18:10	0:00:01	Venga hombre...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:18:11	0:18:12	0:00:01	Juliana vamos a enterar...	Individual	Censura		Conducción
0:18:15	0:18:19	0:00:04	Los cuatro, ¿preparados?... Espérate, ¿quién es el cuarto?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:18:20	0:18:22	0:00:02	¡Ah!... Uno contra dos..., uno contra los dos...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:18:23	0:18:24	0:00:01	Fiuu ¡Ya!	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:18:28	0:18:29	0:00:01	¡Que sois los dos!...	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:18:31	0:18:32	0:00:01	¿Preparados?...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción

0:18:33	0:18:34	0:00:01	Fiuu ¡Ya!	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:18:37	0:18:39	0:00:02	Córtalo... Córtalo que puedes...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:18:41	0:18:42	0:00:01	¿Preparados?... Venga...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:18:45	0:18:50	0:00:05	Si, sí el que ataca defiende y el que defiende ataca... Si... No... Una de las dos defiende y la otra repite...	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:18:51	0:18:52	0:00:01	Cuando queráis... Cuando queráis...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:18:54	0:19:00	0:00:06	Córtalo... Córtalo... Córtalo... y sigue que es tuyo Pablo...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:19:05	0:19:07	0:00:02	Otros dos..., cuando queráis...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:19:08	0:19:09	0:00:01	Mete gol, mete gol...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:19:13	0:19:14	0:00:01	Sigue..., sigue Inés...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:19:15	0:19:16	0:00:01	Bien...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:19:17	0:19:19	0:00:02	Fiuu Otros... Otros, Fiuu ¡Otros!...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:19:21	0:19:25	0:00:04	Yasmina..., ¿quién sale?... ¿Quién sale?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:19:26	0:19:29	0:00:03	Vamos... Mete gol Nerea...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:19:30	0:19:32	0:00:02	¿Dónde meto gol?... ¿Pues entonces por qué sigues para el lado contrario?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:19:36	0:19:37	0:00:01	Otros...	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Indica señal de salida con un silbido	Conducción
0:19:38	0:19:43	0:00:05	Vamos Yasmina... Ya... Ya... Cuando quieras... Ya	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:19:45	0:19:46	0:00:01	Yasmina..., el bote se te olvida...	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:19:49	0:19:56	0:00:07	Lady, ¿dónde se mete gol?... Va, otros... Lady... ¿dónde se mete gol?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:19:58	0:20:01	0:00:03	Buena... Buena... Muy buena...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:20:01	0:20:07	0:00:06	¿Dónde se mete gol si lo cortas?... ¿Dónde se mete gol si cortas el balón?... ¿Entonces por qué sigues para delante?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:20:08	0:20:11	0:00:03	¿Cuándo queráis, eh?... Cuando haya sitio...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:20:16	0:20:20	0:00:04	Habla bien... Habla bien que no te cueste un duro, Natalia...	Individual	Censura		Conducción
0:20:21	0:20:24	0:00:03	¿Estás dormida, Vanesa?... Como siempre...	Individual	Censura		Conducción
0:20:25	0:20:26	0:00:01	Vamos... Vamos Álvaro...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:20:27	0:20:28	0:00:01	Atrás Álvaro hasta que llegue Javier...	Individual	Ofrecimiento de		Conducción

					soluciones		
	0:20:28	0:20:29	0:00:01	A ver si eres listo...	Individual	Motivación-reto	Conducción
	0:20:32	0:20:37	0:00:05	Vamos... Vamos....Ya...Venga Laura	Individual	Motivación-empuje	Conducción
	0:20:38	0:20:39	0:00:01	Laura sólo una...	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
	0:20:39	0:20:45	0:00:06	¿Por qué las dos, Laura?... ¿Por qué no hay comunicación?... Lo primero que tenéis que poneros de acuerdo en quién es quien...	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción
	0:20:47	0:20:48	0:00:01	Cuando quieras Lady...	Individual	Organización de la tarea	Conducción
	0:20:52	0:20:55	0:00:03	Sigue tú..., sigue tú..., sigue tú...	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
	0:21:01	0:21:04	0:00:03	Yasmina, no puedo estar... he dicho, entre la línea continua y discontinua...	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
	0:21:06	0:21:09	0:00:03	¿Dónde están las líneas?... ¿Y dónde estabas tú?	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción
	0:21:11	0:21:14	0:00:03	Va... Va... Fiuu... Vamos...	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
	0:21:24	0:21:25	0:00:01	Vale, vale...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción
5ª TAREA	0:21:26	0:21:37	0:00:11	Igual... Venimos... Sigue la misma pareja, pero ahora estos dos defienden medio campo, sólo medio campo. Uno aquí y el otro atrás...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 5 Durante la explicación los alumnos y alumnas van realizando preguntas para entender bien lo que tienen que hacer.
	0:21:37	0:22:38	0:01:01	Si cortáis balón, uno en medio campo y el otro, el otro medio campo... Si lo cortáis os vais, y si no hasta que cortéis un balón... Ya, ya lo he parado... Vale... Repito... Igual... Todos para allá..., por parejas..., dos..., igual..., desde allí, dos... Con pases, pases o bote... Pero hay una pareja que defiende medio campo y la otra otro medio... Nerea... Por parejas... Él no puede pasar de medio campo..., es un dos contra uno o..., continuo... Pero ahora sí que aviso... El que bote cuando quiera, o el que corra con el balón en las manos, automáticamente se cambia... Se puede botar, pero si pierdo el bote no puedo volver a botar... Se puede botar pero si cojo el balón y pierdo el bote, no puedo volver a botar... Y si la cortan tú te quitas y los que van perdiendo que quedan...	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación
	0:22:39	0:22:41	0:00:02	¿Sí?... ¿Entendido?...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	Presentación
	0:22:42	0:22:44	0:00:02	Mirarlo la primera de prueba. Va, ¿preparados?...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación
	0:22:46	0:22:49	0:00:03	Siii... Pero uno del trío que se ponga por ti...	Individual	Organización de la tarea	Presentación
	0:22:50	0:22:56	0:00:06	¿Preparados?... Va, cuando queráis...	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Presentación
	0:22:59	0:23:00	0:00:01	Un poquito más rápido...	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones	Conducción de la tarea 5 Conducción

0:23:01	0:23:02	0:00:01	Hasta medio campo puedes...	Individual	Reglamentario		Conducción
0:23:03	0:23:05	0:00:02	Otro, otro, otro, otro...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:23:08	0:23:10	0:00:02	Josua..., si no puedes hay más gente.	Individual	Censura		Conducción
0:23:14	0:23:24	0:00:10	A ver... Para, para.. ¿A quien defiendes?... ¿A quien defiendes?... ¿Quieres dejar el balón?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:23:24	0:23:29	0:00:05	Hasta que no cortéis balón no podéis... Pero hay más... Ya, pero hay más... Hombre, continuo.	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:23:29	0:23:30	0:00:01	Otros.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:23:33	0:23:37	0:00:04	Solo os quitáis cuando cortéis balón..., o les obliguéis a hacer un fallo...	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:23:38	0:23:39	0:00:01	Fiuu... Otros...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:23:44	0:23:45	0:00:01	Atento Josua.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:23:46	0:23:50	0:00:04	Otros... Vamos...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:23:55	0:23:56	0:00:01	Va, cambio.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:23:56	0:23:57	0:00:01	Otros...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:23:57	0:24:02	0:00:05	Lady... Lady corta balón... Si puedes claro...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:24:03	0:24:04	0:00:01	Otros.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:24:05	0:24:07	0:00:02	...Hasta que cortéis un balón una de las dos...	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:24:10	0:24:11	0:00:01	Otros.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:24:11	0:24:12	0:00:01	Si estas mirando a mí no me mires...	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:24:14	0:24:15	0:00:01	Tienes que cortar un balón para quitarte de ahí...	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:24:17	0:24:18	0:00:01	Otros...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:24:19	0:24:21	0:00:02	Vete Lady, que tu compañera ha cortado balón...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:24:23	0:24:24	0:00:01	Vamos...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:24:25	0:24:26	0:00:01	Sigue...,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:24:27	0:24:28	0:00:01	Otros...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:24:28	0:24:29	0:00:01	Vamos Laura...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:24:31	0:24:32	0:00:01	...Se queda siempre la pareja...	Individual	Reglamentario		Conducción
0:24:33	0:24:34	0:00:01	Corta eso... Vamos...	Individual	Ofrecimiento de		Conducción

					soluciones		
	0:24:36	0:24:39	0:00:03	Laura, Laura... Sólo medio campo...	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
	0:24:39	0:24:40	0:00:01	Otros...	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
	0:24:42	0:24:43	0:00:01	Venga, un poquito de ritmo...	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
	0:24:43	0:24:44	0:00:01	Ya pueden salir otros...	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
	0:24:46	0:24:49	0:00:03	¡Eider!... Si no cortas olvídate del balón.	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
	0:24:50	0:24:51	0:00:01	Otros...	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
	0:25:01	0:25:03	0:00:02	Lo complico, lo complico...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción
6ª TAREA	0:25:05	0:25:10	0:00:05	Antolín..., a defender con Laura... Tu pareja a defender con Eire...	Individual	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 6
	0:25:12	0:25:25	0:00:13	La pareja que corte se va, dos contra dos, en los dos campos... Repito... Tenéis más dificultad ahora, dos y dos en cada lado... ¿Vale?... Se va la pareja que corte el balón, de los cuatro...	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación
	0:25:28	0:25:34	0:00:06	No ella va con Laura..., si la corta Laura se va Eire..., si la cortas tú se va Antolín..., si no la cortáis ninguno seguís...	Individual	Organización de la tarea	Presentación
	0:25:34	0:25:35	0:00:01	Fiuu Va...	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Presentación
	0:25:37	0:25:38	0:00:01	Vamos...	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción de la tarea 6
	0:25:41	0:25:42	0:00:01	Pues nada..., sigue...	Individual	Organización de la tarea	Conducción
	0:25:42	0:25:43	0:00:01	Otros... Fiuu... Otros...	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
	0:25:43	0:25:44	0:00:01	Os quedáis uno en cada lado...	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
	0:25:46	0:25:47	0:00:01	El que corte el balón se va...	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
	0:25:47	0:25:49	0:00:02	Podéis botar, eh..., cuando queráis...	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
	0:25:51	0:25:52	0:00:01	Laura... medio campo...	Individual	Reglamentario	Conducción
	0:25:54	0:25:55	0:00:01	Otros... Otros...	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
	0:25:58	0:26:00	0:00:02	Sigue ahí..., sigue..., sigue...	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
	0:26:00	0:26:01	0:00:01	Claro...	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción
	0:26:02	0:26:03	0:00:01	Otros... Otros...	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
	0:26:08	0:26:10	0:00:02	Si no os movéis, pues claro es lo que pasa...	Pequeño grupo	Censura	Conducción
	0:26:10	0:26:11	0:00:01	Sigue, sigue...	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción

0:26:13	0:26:14	0:00:01	Hombre claro...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:26:15	0:26:24	0:00:09	Otros...Otros...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:26:25	0:26:28	0:00:03	No... Todo el campo... Tenéis todo el ancho del campo...	Individual	Reglamentario		Conducción
0:26:31	0:26:34	0:00:03	Julia que hay más balones... Si no podéis con uno ir con otro...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:26:35	0:26:36	0:00:01	Fiuu... Otro...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:26:39	0:26:44	0:00:05	Si ha cortado balón... salen... Si cortan balón, se van...	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:26:46	0:26:51	0:00:05	Vamos... ¿Quién está aquí?... Álvaro..., Javier... ¿quién esta aquí delante?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:26:54	0:26:58	0:00:04	Álvaro..., delante... Si Javier está atrás, tú delante... No podéis estar juntos...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:27:03	0:27:04	0:00:01	Va... Fiuu... Vamos...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:27:09	0:27:13	0:00:04	Os podéis mover libremente, Laura... Tenéis libertad de movimientos... Tienes todo el campo para moverte...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:27:14	0:27:15	0:00:01	Fiuu... Vamos.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:27:18	0:27:23	0:00:05	Álvaro tienes medio campo, y los balones pasan de largo, desde ahí hasta delante es todo tuyo...	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:27:25	0:27:26	0:00:01	Vamos otros.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:27:28	0:27:34	0:00:06	Lady... si te vuelvo a ver botar el balón cuando quieres, después de cogerlo, te pones...	Individual	Censura		Conducción
0:27:36	0:27:37	0:00:01	Si pierdo el bote solo puedo pasar.	Individual	Reglamentario		Conducción
0:27:39	0:27:40	0:00:01	Otra pareja.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:27:50	0:27:57	0:00:07	Pero que te pasa... Bebe agua... No bebas enjuágate, te mojas y subes...	Individual	Irrelevante		
0:27:59	0:28:01	0:00:02	Cambio, cambio... Vamos.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:28:02	0:28:06	0:00:04	Laura... cuanto más lejos del balón más te va a costar cortarlo...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:28:11	0:28:12	0:00:01	Uno de los dos...	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:28:12	0:28:13	0:00:01	Otros..., otros...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:28:17	0:28:20	0:00:03	Bien..., bien..., bien Julia... Cógelo...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:28:23	0:28:25	0:00:02	El que lo coja..., el que lo coja, sigue...	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:28:26	0:28:27	0:00:01	Vamos...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:28:27	0:28:28	0:00:01	Bien, Julia...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción

	0:28:35	0:28:40	0:00:05	Bien... Bien Lady... El que la coja... Bien...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:28:41	0:28:42	0:00:01	Pues cambio. Vamos...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:28:48	0:28:52	0:00:04	Falta uno en el campo de delante... Falta alguien en el campo de delante...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:28:53	0:28:55	0:00:02	Que sois tres y sólo puede haber dos...	Pequeño grupo	Indicación de errores		Conducción
	0:28:55	0:28:56	0:00:01	Lady delante...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:28:58	0:28:59	0:00:01	Va...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:29:09	0:29:15	0:00:06	Vale, se queda Javier por botar dos veces... Por Laura y Julia...	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:29:19	0:29:20	0:00:01	Vamos... Vamos...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:29:24	0:29:25	0:00:01	Vamos Javier y Álvaro...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:29:30	0:29:32	0:00:02	Vamos...Vamos...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:29:38	0:29:39	0:00:01	Sigue...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:29:40	0:29:41	0:00:01	Otros...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:29:41	0:29:44	0:00:03	Álvaro y Lady, cuanto más atrás peor...	Pequeño grupo	Indicación de errores		Conducción
	0:29:45	0:29:49	0:00:04	¿Queréis cerrarles el espacio? ¡Cuánto menos les dejéis mejor!...	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:29:55	0:29:58	0:00:03	Cambio... Se van Nerea, Jasmina y Lady...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:30:02	0:30:06	0:00:04	Pero coger el balón... Jasmina y Lady coger le balón..., el de los chicos...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:30:13	0:30:14	0:00:01	Vale...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
7ª TAREA	0:30:15	0:30:37	0:00:22	Venimos... Venimos... Todos... Vamos a ver..., seguimos igual, con la misma estructura que hemos estado trabajando hasta ahora... Habéis empezado uno, luego dos, ahora superioridad, ahora lo he igualado... ¿Vale?...	Todo el grupo	Vinculación con otra tarea	Presentación de la tarea 7 Durante la presentación de la tarea los alumnos y alumnas van haciendo preguntas	Presentación
	0:30:37	0:31:13	0:00:36	Lo vamos a hacer en todo el campo continuo ida y vuelta... Cuatro con balón atacan... Cuatro defienden allí, y cuatro defienden aquí... Y cuatro al fondo más... ¿Sí?... ¿Sabéis lo que digo?... Es decir..., cuatro intentan llegar a lanzar y les defienden cuatro medio campo... ¿Sí?... Y otros cuatro van a defender entre la línea continua y discontinua... Sólo entre la línea continua y discontinua... Y el otro grupo de cuatro esta detrás de la portería... Pues porque si hay lanzamiento, salen los cuatro...	Todo el grupo	Presentación de la tarea		Presentación

0:31:14	0:31:38	0:00:24	Entonces vais todos empujándose una vez... El que ataca descansa..., el que defiende ataca aquí... Y el que aquí va para allá... Es decir, vais empujando como si fuera un círculo, una ola... ¿De acuerdo?... Sí, el que defiende allí luego defiende aquí..., el que ataca se pone a defender..., y el que ha defendido aquí ataca la siguiente... Siempre grupos de cuatro...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:31:38	0:32:17	0:00:39	Y como norma..., tiene que haber una chica en cada grupo de cuatro... mínimo... Puede haber tres, o puede haber dos o puede haber una. Grupos de cuatro... Ahora lo entiendes, pero ya... Con una chica mínimo... He dicho una chica mínimo... O un chico... Repito, tiene que haber chicas y chicos en todos los grupos... Repartiros... Cuatro... ¿Vale?... ¿Sí?... Cuatro..., yo sólo veo tres, no veo cuatro... Dos..., cuatro...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:32:18	0:33:06	0:00:48	¿Dónde hay cuatro?... Cuatro..., iros allí a defender... Espera... Los cuatro que había ahí pues allí..., a defender... Línea continua discontinua... Cuatro con balón... ¿Dónde hay cuatro con balón?... atacáis... Cuatro... Es que sobra, sólo hay un balón... Pues ahora meto dos grupos de cinco y lo miro... Antolín..., a defender este medio campo los cuatro... ¿Vale? Los otros cuatro, que quedan... Cuando Adrián quiera, que me avise..., uy perdón, Adrián..., Aitor... Al fondo... Sin balón...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:33:09	0:33:12	0:00:03	Si os lo quitáis, atacáis vosotros y ellos se quedan...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:33:13	0:33:35	0:00:22	No, al fondo, detrás de la portería, los cuatro... Los cuatro... Eh, una aquí, y la otra, allí... Y deja balón... Vale, a ver... Ya estáis organizados...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:33:35	0:33:41	0:00:06	Lo vuelvo a repetir... ¿Queréis escuchar?... Lo vuelvo a repetir	Todo el grupo	Censura		Presentación
0:33:42	0:33:45	0:00:03	Ahí, tiene que haber cinco, no seis. Adrian, métete	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:33:47	0:34:46	0:00:59	Tenéis todo el campo para moveros, eh... Todo, hasta el final... Los cuatro que tienen balón intentan meter gol allí... Lo evitáis vosotros... Si conseguís pasar, lo evitáis vosotros desde ahí... Si robáis balón, metéis gol allí, contra estos... ¿Repito?... Si robáis balón cada grupo mete a la portería que tiene enfrente... ¿Vale?... Y si metéis gol, salís vosotros cuatro del fondo hacia allá, y los cuatro que han atacado descansan... ¿Vale?... ¿Vale?... Si meten gol, salís vosotros... Si la han perdido por el camino empujáis a todos un paso... ¿Sí?... ¿Repito?... Siempre desde donde queráis, porque para eso hay más gente detrás... Si..., eh..., si robáis el balón, todo el mundo desplaza hacia el fondo. ¿Vale?...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:34:47	0:34:52	0:00:05	Pues estos vienen aquí, vosotros al fondo, los que están descansando entran, y los que han atacado a descansan...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:34:54	0:34:55	0:00:01	Va, cuando queráis.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:34:55	0:34:56	0:00:01	Solo bote pase.	Todo el grupo	Reglamentario	Conducción de la tarea 7	Conducción
0:35:01	0:35:05	0:00:04	Sigue... Si pasas medio campo, no te lo pueden cortar Nerea...	Individual	Reglamentario		Conducción

0:35:06	0:35:10	0:00:04	Repito que hasta medio campo, sólo podéis jugar... Si lo pasáis no lo...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:35:11	0:35:14	0:00:03	Sigue... Sigue...	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:35:17	0:35:19	0:00:02	Ahora vosotros iros para atrás... Iros para atrás...	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:35:20	0:35:29	0:00:09	Vale... Descansáis..., salen aquellos cuatro... Seguí defendiendo los cinco de aquí todo el campo ahora, todo el medio campo... Sal...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:35:29	0:35:31	0:00:02	¿A ver qué grupo llega primero a cinco goles?...	Todo el grupo	Motivación-reto		Conducción
0:35:32	0:35:33	0:00:01	Suéltalo...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:35:34	0:35:35	0:00:01	Ya podéis salir...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:35:39	0:35:43	0:00:04	¡Que ya podíais salir!... ¿Qué hacéis ahí?... Sal, ataca ya...	Pequeño grupo	Censura		Conducción
0:35:45	0:35:50	0:00:05	... No..., avanzáis..., avanzáis... ¡avanzáis Álvaro!	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:35:52	0:35:54	0:00:02	Salir..., que tenéis que defender aquel campo...	Individual	Censura		Conducción
0:36:01	0:36:04	0:00:03	El que la coja, sigue... El que la coja sigue...	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:36:06	0:36:10	0:00:04	Javi, ataca este lado... Cógela y ataca esta portería...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:36:10	0:36:14	0:00:04	Salir... Natalia, Vanesa... ¿queréis salir a defender?...	Individual	Censura		Conducción
0:36:16	0:36:17	0:00:01	...¿Cómo que no?... ¿Dónde está?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:36:18	0:36:20	0:00:02	A meter gol, ahí... A meter gol ahí, Álvaro...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:36:26	0:36:27	0:00:01	Podéis botar...	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:36:28	0:36:30	0:00:02	Para allá..., defenderlo... Ahora os quedáis ahí...	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:36:32	0:36:34	0:00:02	Entre la línea continua y discontinua...	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:36:36	0:36:38	0:00:02	Nada no sabemos cuál es la línea continua y discontinua...	Pequeño grupo	Censura		Conducción
0:36:39	0:36:47	0:00:08	Sal Antolin... Sal Antolin... Sal...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:36:48	0:36:50	0:00:02	Ahora vais todos hacia atrás, un paso... Va...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:36:51	0:36:57	0:00:06	¿Quién defiende aquí?... ¿Quién defiende aquí en medio campo?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:37:05	0:37:10	0:00:05	Síguelo..., síguelo..., a él...	Individual	Técnico-táctico		Conducción

0:37:10	0:37:15	0:00:05	Para un momento... Para... Fiuu... ¡Os vuelvo a recordar!...	Todo el grupo	Censura		Conducción
0:37:17	0:37:18	0:00:01	Jasmina, para...	Individual	Censura		Conducción
0:37:18	0:37:21	0:00:03	Os vuelvo a recordar..., entre línea continua y discontinua...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:37:21	0:37:44	0:00:23	¿Queréis mirar donde estáis todos?... Nadie puede entrar entre la línea continua hacia atrás... Nadie..., más que los que descansan... Entre continua y discontinua... Menos los cuatro o cinco que descansan, que no están más que detrás de la portería...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:37:47	0:37:48	0:00:01	...Pues Laura, detrás...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:37:50	0:37:53	0:00:03	Sigue..., y evitar el gol..., si podéis, claro...	Individual	Objetivo de la tarea		Conducción
0:37:57	0:37:58	0:00:01	¿Desde dónde puedo lanzar?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:37:59	0:38:00	0:00:01	Desde dentro...	Individual	Reglamentario		Conducción
0:38:02	0:38:04	0:00:02	Pues hala Adrián..., vamos...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:38:05	0:38:09	0:00:04	¿Quién defiende? ¿Quién defiende los cinco que han atacado?... Nada...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:38:14	0:38:20	0:00:06	...Hasta que hagáis algo bien hecho... Sí... Hasta que hagáis algo bien hecho, que es cortar un balón...	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:38:22	0:38:28	0:00:06	No, perdona..., habéis cogido un fallo de rebote de portería, no habéis cortado ningún acierto... Defenderlo... Defenderlo...	Pequeño grupo	Indicación de errores		Conducción
0:38:31	0:38:33	0:00:02	En cuanto lo hagáis bien..., ahora pasareis a descansar, y ellos entraran...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:38:34	0:38:37	0:00:03	Vamos... Vamos...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:38:38	0:38:42	0:00:04	Solo se puede lanzar entre las zonas marcadas...	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:38:44	0:38:45	0:00:01	Bien...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:38:46	0:38:57	0:00:11	Vale coger balón, y salir... Ir a por el balón y salir... Vamos... Vamos..., sal... Defender esto, defender este medio campo y entráis a descansar... va...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:39:02	0:39:05	0:00:03	Lo mismo... Vamos...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:39:11	0:39:12	0:00:01	Bien...	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción

0:39:14	0:39:16	0:00:02	Ahora entráis a descansar y ellos entran	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:39:17	0:39:27	0:00:10	...¡Pero rápidos que viene el balón!... Esto tiene que ser mucho más rápido, si no... Os quejáis de que no paráis pero es que no hacéis nada por descansar.	Pequeño grupo	Censura		Conducción
0:39:30	0:39:33	0:00:03	Sí..., hasta mitad de campo lo que queráis... Hasta mitad de campo...	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:39:35	0:39:37	0:00:02	Tenéis que quedaros ahí... Tenéis que quedaros ahí...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:39:39	0:39:43	0:00:04	¿Dónde vais?...Cuando haya un lanzamiento...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:39:45	0:39:46	0:00:01	Sigue...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:39:47	0:39:49	0:00:02	No, Antolín, no puedes lanzar...	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:39:50	0:39:51	0:00:01	Pasar a Álvaro...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:39:53	0:39:58	0:00:05	Vamos sal..., defiende Pablo y compañía... Hasta que corten un balón...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:40:04	0:40:09	0:00:05	Va, va, va... Un poquito más de ritmo, hombre, que vamos andando...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:40:09	0:40:11	0:00:02	Sigue..., sigue...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:40:13	0:40:18	0:00:05	Ahora cambiáis, Pablo... Si pasan medio campo, cambiáis...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:40:20	0:40:23	0:00:03	Cambia... Cambiáis... Cambiáis a descansar y que entren ellos...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:40:24	0:40:26	0:00:02	¿Quiénes son vuestras dos compañeras?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:40:27	0:40:29	0:00:02	¿Vanessa y Natalia, donde vais?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:40:29	0:40:31	0:00:02	A descansar... Entráis, rápido...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:40:34	0:40:35	0:00:01	Va, vuelta.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:40:40	0:40:45	0:00:05	¡Sal...! ¡Álvaro!... Pues claro, si es continuo...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:40:53	0:40:55	0:00:02	Sigue, no pasa nada.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:40:58	0:41:00	0:00:02	Antolín..., ya...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:41:01	0:41:02	0:00:01	Vale...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción

0:41:11	0:41:13	0:00:02	Corta eso... sigue tú... sigue tú...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:41:16	0:41:17	0:00:01	A descansar por perder el balón...	Pequeño grupo	Censura		Conducción
0:41:18	0:41:19	0:00:01	Entraís...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:41:20	0:41:22	0:00:02	Javier..., fuera, a descansar...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:41:23	0:41:24	0:00:01	Entraís...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:41:26	0:41:28	0:00:02	Javier y Álvaro no pueden intervenir...	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:41:28	0:41:31	0:00:03	Sigue, el que la coja sigue...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:41:34	0:41:37	0:00:03	Tienes compañeros Pablo... Tienes compañeros y compañeras...	Individual	Censura		Conducción
0:41:37	0:41:40	0:00:03	Bien..., bien...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:41:41	0:41:47	0:00:06	Los que han atacado a descansar... Los que han atacado a descansar... Deja el balón y entra...,	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:41:48	0:41:50	0:00:02	Que la estáis liando por tener siempre un balón en la mano...	Pequeño grupo	Censura		Conducción
0:41:51	0:41:57	0:00:06	Vuelta... Vuelta... Vamos..., vamos...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:42:07	0:42:09	0:00:02	Sólo se puede lanzar entre las dos líneas...	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:42:12	0:42:13	0:00:01	Vamos	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:42:14	0:42:15	0:00:01	Sigue..., sigue...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:42:16	0:42:21	0:00:05	Vale..., sal, sal..., sal... Ahora defendéis otra, claro...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:42:25	0:42:36	0:00:11	Tienes compañeras Josua... ¿Para qué quieres las dos compañeras si nos las ves?... Claro... ¿para qué va Julia contigo, a tu lado, si tienes que cruzar el balón de esquina a esquina?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:42:39	0:42:41	0:00:02	Bien Natalia..., sigue...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:42:43	0:42:45	0:00:02	Vamos Álvaro, sigue... Venga, va... da igual...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:42:46	0:42:49	0:00:03	Descansáis, descansáis, y que entren ellos.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:42:51	0:42:52	0:00:01	Bien..., bien...	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:42:52	0:42:53	0:00:01	Rápidos los cambios...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción

0:42:56	0:42:58	0:00:02	Javier... ¿desde dónde no puedo tirar?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:43:00	0:43:04	0:00:04	Dale el balón y que sigan... Dale el balón y que sigan..., y a defender...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:43:07	0:43:11	0:00:04	Claro... Ocho veces, entre línea continua y discontinua... Vamos...	Individual	Censura		Conducción
0:43:15	0:43:17	0:00:02	Sigue tú..., sigue tú... sigue tú...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:43:20	0:43:22	0:00:02	Otro ataque ahora..., coger balón y seguir...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:43:24	0:43:30	0:00:06	Medio campo hacia atrás... Nunca hacia delante... Va...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:43:33	0:43:34	0:00:01	Pues sigue tú... Julia...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:43:35	0:43:38	0:00:03	Bien, sigue...Vamos...	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:43:41	0:43:43	0:00:02	Bien... Bien Jasmina...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:43:44	0:43:46	0:00:02	Muévete... pues sigue...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:43:49	0:43:50	0:00:01	Bien Nerea...,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:43:50	0:43:56	0:00:06	Repite ataque... Dale el balón a Nerea y que repita... Pero en sentido contrario...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:43:57	0:43:59	0:00:02	No..., lo ha hecho bien, pero ahora ataca en sentido contrario... Premio...	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:44:01	0:44:04	0:00:03	Si cortáis balón siempre lo que tenéis enfrente... Va	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:44:09	0:44:12	0:00:03	Podéis botar, para ganar ventaja...	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:44:12	0:44:13	0:00:01	¿Cómo hay que decir las cosas?...	Pequeño grupo	Censura		Conducción
0:44:15	0:44:17	0:00:02	Sigue..., sigue..., sigue...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:44:20	0:44:21	0:00:01	... Porque lo están haciendo bien.	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:44:24	0:44:29	0:00:05	Antolín dale el balón al fondo y a defender... Dale el balón al fondo... y a defender...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:44:31	0:44:32	0:00:01	¿Quién defiende allí?... Vamos...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:44:36	0:44:39	0:00:03	... No, el que está descansado... Siempre el que esta allí al fondo...	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:44:40	0:44:47	0:00:07	Antolín, ¿cuál es tu grupo? Entonces ¿quien falta allí?... Vamos...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:44:47	0:44:54	0:00:07	Vale..., venimos. Vale..., venimos... Rápido...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:44:56	0:45:04	0:00:08	Luego no os dará tiempo a beber agua..., como siempre... Entonces aprovechar el tiempo vosotros..., ale.	Todo el grupo	Censura		Conducción

	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
FINAL DE LA SESIÓN	0:45:04	0:45:13	0:00:09	Vamos a ver, preguntas... ¿Veis que es idéntico a lo que hemos trabajado cuando fútbol?... Lo único que en lugar de pies, manos...	Todo el grupo	Vinculación con otra tarea	Evaluación de la sesión El profesor plantea preguntas que los alumnos y alumnas van respondiendo. Ayuda a identificar los aprendizajes producidos durante la clase	Evaluación
	0:45:14	0:45:42	0:00:28	Luego la pregunta es obvia... ¿Cómo puedo progresar hacia la portería de primeras?... ¿botando o pasando?... Botando lo primero... ¿Cuándo paso?... Cuando esté rodeado o me estén defendiendo y no puedo seguir... Y entonces si paso, ¿qué hago después?... ¿Ah? ¿Te vas a al portería?... Perdona, ¿repite?... Desmarcarse...	Todo el grupo	Evaluación de la tarea	Señala puntos débiles del aprendizaje Pregunta para evaluar	Evaluación
	0:45:42	0:45:53	0:00:11	Pues señoritas y caballeros, ¿por qué la mitad os quedáis parados?... Si lo tenéis claro de palabra, ¿por qué no lo hacemos en la practica?... ¿Sí o no?...	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Evaluación
	0:45:54	0:45:59	0:00:05	Y tercero, no quiero oír insultos de nadie contra nadie, continuamente...	Todo el grupo	Censura		Evaluación
	0:46:00	0:46:07	0:00:07	¿Sí, Antolín y compañía?... Y compañía, que también le he oído a alguien que no las dice nunca...	Individual	Censura		Evaluación
	0:46:08	0:46:18	0:00:10	Vale, dejamos los balones y a lavarlos... Venga, toma abre tú... Pues la tercera de chicas y la segundo de chicos.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Evaluación

*** OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE ***

Código: Grabación 10

Tipo de contenido: Voleibol

Nº de sesión en unidad didáctica: Final

Duración de la sesión: 34'48"

	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
DSLLO SESIÓN 1ª TAREA					Todo el grupo	Descripción de la tarea	(por problemas técnicos no se pudo grabar el inicio de la sesión) Presentación de la tarea 1 (tampoco se pudo grabar la presentación de la primera tarea)	Presentación

	0:00:00	0:00:48	0:00:48	La primera parte la lleva Dani... A ver ven, espérate, espérate, ¿has visto?, venga... Dani, Dani es el profe ahora... ¿Qué es esto? ... (no se entienden los comentarios siguientes)	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 1	Conducción
	0:00:49	0:00:50	0:00:01	Si, ahora, ahora la colocamos...	Todo el grupo	Organización de la tarea	En esta tarea los alumnos y alumnas realizan de forma autónoma un calentamiento sin balón.	Conducción
	0:01:15	0:01:16	0:00:01	Algo dinámico ya, ¿vale?	Individual	Organización de la tarea	No se entiende bien por un ruido de fondo.	Conducción
	0:01:25	0:01:29	0:00:04	Hacemos toda la segunda parte corriendo, ¿vale?, corriendo, ... (no se entienden los comentarios)	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:01:29	0:01:41	0:00:12	..., todo eso, lo que es el dinámico, el dinámico lo haces tu, ¿vale?... Tú veras... Como tú quieras	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:01:58	0:01:59	0:00:01	Venga, Dani, va...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:02:11	0:02:12	0:00:01	Vale... ¿Y último?...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:02:28	0:02:30	0:00:02	Vale, la segunda parte la lleva Pepe, venga	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:02:39	0:02:42	0:00:03	Oye, ¿no habláis?, ¿qué pasa que es por la cámara por lo que no habláis o qué?	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:02:46	0:02:49	0:00:03	Hacemos el dinámico y luego ya nos ponemos con balón..., ¿vale?...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:02:50	0:02:51	0:00:01	Venga, Pepe...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:04:03	0:04:04	0:00:01	Vale.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:04:04	0:04:05	0:00:01	Muy bien, eh...	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
2ª TAREA	0:04:05	0:04:07	0:00:02	Seguimos, cogemos balones por parejas	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 2	Presentación
	0:04:07	0:04:09	0:00:02	y calentamos un poquito dedos y un poquito antebrazo,	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:04:09	0:04:15	0:00:06	Va... Venga,	Todo el grupo	Motivación-empuje		Presentación
	0:04:15	0:04:18	0:00:03	Por parejas solamente... ¿eh?... No os pongáis en grupos todavía...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:04:29	0:04:33	0:00:04	Toma... No, no, ese no... Éste está bien ¿eh?...	Individual	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 2	Conducción
	0:04:37	0:04:40	0:00:03	Pasaros algunos a este lado, si no estáis ahí todos apiñados	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:04:45	0:04:47	0:00:02	... Si no tenéis pareja sí..., si no conseguís...	Individual	Organización de la tarea	Una alumna pregunta si se pueden hacer tríos	Conducción
	0:04:52	0:04:53	0:00:01	Dos minutillos...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:04:57	0:04:58	0:00:01	Lo voy a dejar ahí ¿eh?	Individual	Irrelevante		
	0:05:02	0:05:12	0:00:10	¿Qué tal?... Se oye ¿no?... Incordia un poquito esto..., aquí, en la..., la ésta macho...		Irrelevante		

	0:05:16	0:05:20	0:00:04	Eh... Aída, Teresa..., veniros para acá... Pues aquí, pero no estéis ahí en la columna...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:05:27	0:05:29	0:00:02	Me vais a estar dando esto toda la hora...		Irrelevante		
	0:06:10	0:06:29	0:00:19	¿Tú has visto mi silbato?... Lo tenía... ¿no?... Vale, vale...		Irrelevante		
	0:06:44	0:06:46	0:00:02	(pitido) Vale, muy bien, para acá	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
3ª TAREA	0:06:51	0:06:57	0:00:06	Vamos a acabar el calentamiento con un juego..., y enseguida nos metemos ya a trabajar un poquito el remate...	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación de la tarea 3 Durante la explicación algunos alumnos realizan preguntas sobre algún aspecto de la tarea.	Presentación
	0:06:57	0:07:12	0:00:15	Mira, nos vamos a colocar en grupos... ¿Cuántos erais?... Dieciocho..., en cuatro grupos, ¿vale?... en cuatro grupos de cuatro, de cinco..., y os situáis ahí, con una bola cada grupo..., detrás de la línea, con una bola..., las demás dejarlas...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:07:15	0:07:26	0:00:11	A ver, Bolívar, bola..., la que sobre... guárdala...	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:07:27	0:07:39	0:00:12	¿Tenéis grupos ya?... cinco... ponte aquí tú... Tiene que ser de lo mismo ¿eh?... Cinco, cinco..., cinco... Bueno entonces habrá que correr más pero bueno...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:07:40	0:07:42	0:00:02	Sí, cinco de cuatro había dicho, ponte tú con ellos...	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:07:43	0:08:23	0:00:40	Bueno el juego es éste... Vamos a practicar un poquito el saque... que luego lo veremos al final de la clase... y vamos a correr un poquillo... Entonces, el primero, tiene que sacar... como queráis..., yo sacaría mejor de precisión, el de abajo..., y tenéis que meterlo en las esquinas de aquel campo..., ¿vale?... Veis que hay un cuadradito hecho..., tenéis que meterlo... Si por ejemplo Pepe que es el primero..., saca y lo consigue meter..., tiene que ir a por el balón..., recogerlo... y dárselo al siguiente... Podríais salir... Pero si Pepe no lo mete, lo que tiene que hacer es..., ir a por el balón..., traerlo... y seguir sacando hasta que consiga meterlo en el cuadradito que yo digo... Como no vais a ver el cuadrado yo avisare quién lo ha metido y quién no lo ha metido...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:08:23	0:08:24	0:00:01	¿Más o menos lo entendéis?...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:08:25	0:08:30	0:00:05	Tener cuidado porque hay que correr..., porque si no se va para abajo ¿eh?... Así que sacar... y a sprint para allá...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:08:31	0:08:32	0:00:01	¿Alguna pregunta?...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:08:33	0:08:41	0:00:08	En este grupo hay dos personas que lo tienen que hacer dos veces... Uno de cuatro...,	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:08:41	0:08:42	0:00:01	¿Alguien se quiere...?,	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:08:42	0:08:43	0:00:01	Venga pues Cristina va con vosotros...	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:08:44	0:08:46	0:00:02	Una persona dos veces de cada grupo, ¿preparados?...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:08:48	0:08:50	0:00:02	No, es que me interesa que corras...	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación

0:08:56	0:08:58	0:00:02	Éste vale..., el de éste grupo..., y el de Dani...	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea	Conducción de la tarea 3 En esta tarea el profesor se limita sobre todo a decir si los saques caen donde deben o no.	Conducción
0:08:58	0:09:00	0:00:02	Venga, corriendo..., corre a por él..., venga...	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:09:03	0:09:04	0:00:01	Venga el tuyo ha valido,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:09:04	0:09:06	0:00:02	Se lo puedes dar ya..., y vete a la cola...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:09:09	0:09:10	0:00:01	Y Sarai también ha valido...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:09:11	0:09:12	0:00:01	¿Te has hecho daño?...	Individual	Irrelevante		
0:09:14	0:09:15	0:00:01	Venga, Pepe también...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:09:15	0:09:16	0:00:01	Éste no...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:09:17	0:09:18	0:00:01	Ese tampoco...,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:09:18	0:09:19	0:00:01	Mucho más...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:09:21	0:09:23	0:00:02	Éste sí...Venga, a por él...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:09:24	0:09:26	0:00:02	Éste ha valido..., éste ha valido...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:09:29	0:09:31	0:00:02	Vale, Montoro..., vente a por él..., corre venga...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:09:32	0:09:33	0:00:01	Sí...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:09:34	0:09:35	0:00:01	Éste no...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:09:36	0:09:37	0:00:01	No..., no se lo des..., no se lo des..., que venga ella...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:09:38	0:09:39	0:00:01	Ese sí...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:09:39	0:09:40	0:00:01	Venga a por él..., corre...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:09:44	0:09:45	0:00:01	El de Bolívar vale...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:09:47	0:09:50	0:00:03	Venga... Hay un grupo que va a acabar...	Todo el grupo	Motivación-reto		Conducción
0:09:54	0:09:57	0:00:03	Vale... También vale el tuyo...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:10:02	0:10:03	0:00:01	Un minuto, venga	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:10:07	0:10:08	0:00:01	Ese no...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:10:09	0:10:10	0:00:01	El de Carlos sí...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:10:11	0:10:12	0:00:01	¿Cuántos quedáis ahí?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:10:14	0:10:15	0:00:01	Sergio también	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:10:19	0:10:20	0:00:01	Si lo mete Gonzalo ganáis...	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
0:10:22	0:10:23	0:00:01	También vale el tuyo...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:10:25	0:10:26	0:00:01	Falta uno...,	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:10:26	0:10:27	0:00:01	Venga...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:10:30	0:10:31	0:00:01	No, no, que va a entrar	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:10:31	0:10:32	0:00:01	No vale Sarai...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción

	0:10:32	0:10:34	0:00:02	Aída..., corriendo, vamos...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:10:40	0:10:42	0:00:02	Vamos David..., hay que venir corriendo...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:10:45	0:10:47	0:00:02	(pitido) ¡Vale!... Paramos	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
4ª TAREA	0:10:52	0:11:17	0:00:25	Bueno, vamos... Ya podéis recoger los balones para empezar con el remate, venga... Vamos a este lado que hay mas sombra, chicos... Bueno hacemos...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 4	Presentación
	0:11:18	0:11:19	0:00:01	Montero, venga.	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:11:21	0:11:31	0:00:10	Vamos a empezar con el remate y vamos a rematar por dos y por cuatro..., entonces, hacemos dos filas, cuando vayas a rematar, me pasas el balón, yo te coloco e intentáis rematar...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:11:31	0:11:40	0:00:09	Acordaros, si rematáis por este lado, teníamos que entrar... ¿cómo era?... ¿circular o rectos?... ¿Rectos?...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:11:40	0:11:41	0:00:01	Vale,	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Presentación
	0:11:41	0:11:42	0:00:01	Y ¿si rematamos por allí?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:11:43	0:11:44	0:00:01	... Circular... Bien,	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Presentación
	0:11:44	0:11:46	0:00:02	Piri, yo creo que lo has dicho a voleo...	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:11:47	0:11:52	0:00:05	Vale... Si entráis por esta zona... ¿la dos o la cuatro?...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:11:53	0:11:54	0:00:01	La dos...	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Presentación
	0:11:54	0:12:00	0:00:06	Si entramos por dos, entramos recto..., si entramos por la zona... cuatro, tenemos que hacer un poquillo de curva...	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:12:01	0:12:04	0:00:03	Bueno, entonces, vais cambiando de fila, rematáis y cambiáis...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 4	Presentación
	0:12:04	0:12:06	0:00:02	Venga empezamos por la zona dos... Va	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:12:07	0:12:08	0:00:01	Venga no te cortes, hombre	Individual	Irrelevante		
	0:12:09	0:12:11	0:00:02	No, no, primero sin dedos, ¿vale?, venga	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:12:13	0:12:17	0:00:04	Siguiente va, otra fila ahí..., no, no, uno de cada lado..., uno del dos, uno del cuatro	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:12:17	0:12:18	0:00:01	..., va..., venga...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:12:21	0:12:22	0:00:01	Siguiente, va...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:12:25	0:12:26	0:00:01	Venga Montero, esos brazos...	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:12:28	0:12:29	0:00:01	Dani, luego te metes tu aquí ¿eh?...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:12:32	0:12:33	0:00:01	Vale..., las piernas, cuidado ¿eh?...	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:12:36	0:12:37	0:00:01	Acordaros la batida...	Todo el grupo	Técnico-táctico	El profesor se ha puesto de colocador	Conducción
	0:12:37	0:12:38	0:00:01	Muy bien Bolívar..., muy bien...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:12:41	0:12:43	0:00:02	Venga..., batida alta, muy bien...,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:12:44	0:12:46	0:00:02	Cuidado brazo, no hagas esto con el brazo...	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:12:46	0:12:52	0:00:06	Va... Vale, báteme con las dos piernas...,	Individual	Técnico-táctico		Conducción

0:12:52	0:12:53	0:00:01	...no me batas con una...	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:12:59	0:13:00	0:00:01	Muy bien..., muy bien...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:13:00	0:13:02	0:00:02	Termina el gesto... ¿eh?...	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:13:04	0:13:06	0:00:02	Vale, Carlos, saltas muchísimo antes ¿eh?...	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:13:07	0:13:09	0:00:02	Aguántate..., tu tienes mucho salto, puedes esperar...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:13:11	0:13:13	0:00:02	Iba un poquito baja ¿eh?...,	Individual	Técnico-táctico	El comentario del profesor se refiere a él mismo.	Conducción
0:13:13	0:13:14	0:00:01	Muy bien David, muy bien...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:13:17	0:13:18	0:00:01	Perdona que iba un poco chungo...	Individual	Irrelevante	El comentario del profesor se refiere a él mismo.	
0:13:18	0:13:19	0:00:01	Vale, venga..., muy bien	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:13:22	0:13:23	0:00:01	Vale...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:13:25	0:13:27	0:00:02	Cuando remate Pepe, te vienes para acá...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:13:27	0:13:29	0:00:02	Mira, ya estabas aquí antes de yo haber cogido el balón... ¿vale?..	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:13:29	0:13:30	0:00:01	Date carrera...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:13:31	0:13:32	0:00:01	O Dani, venga...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:13:33	0:13:34	0:00:01	Sí, sí...	Individual	Irrelevante		
0:13:39	0:13:40	0:00:01	Muy bien...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:13:44	0:13:47	0:00:03	Vale Dani... ¿te pones tu aquí a colocar y así corrijo?...	Individual	Organización de la tarea	El profesor deja de ser el colocador	Conducción
0:13:49	0:13:56	0:00:07	Vale, y no las tires tensas ¿eh?..., tíralas altas... Vale mucho más tensas ¿eh?, o sea, mucho más elevadas...	Individual	Descripción de la tarea		Conducción
0:14:01	0:14:02	0:00:01	Bien, Montoro bien..., mejor que antes...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:14:03	0:14:05	0:00:02	Es uno y uno..., uno y uno...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:14:07	0:14:08	0:00:01	Bien..., bien en principio...	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:14:17	0:14:18	0:00:01	Muy tarde ¿eh?...,	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:14:18	0:14:19	0:00:01	Tienes que entrar un poquito antes...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:14:19	0:14:21	0:00:02	Montoro..., el balón te lo traes tú...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:14:27	0:14:29	0:00:02	Victoria ¿eres zurda?... no...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:14:30	0:14:33	0:00:03	Pues tienes que darle con la derecha ¿eh?... Aunque te entres por ese lado...	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:14:35	0:14:36	0:00:01	Venga ese salto...	Individual	Motivación-empuje		Conducción

5ª TAREA	0:14:41	0:14:43	0:00:02	Dani..., tres y paras ¿eh?...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:14:46	0:14:47	0:00:01	Que bien Carlos...,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:14:47	0:14:49	0:00:02	Hombre tío..., si has sacado la cintura...	Individual	Motivación-alaba		Conducción
	0:14:49	0:14:50	0:00:01	Termina el gesto...,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:14:50	0:14:51	0:00:01	Si la pegas aquí se te va a ir lejos...,	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:14:51	0:14:52	0:00:01	Terminalo...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:14:58	0:14:59	0:00:01	Termina con Pili..., venga...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:15:02	0:15:05	0:00:03	Vale Pili..., un poquito mas tarde..., un poquito mas tarde...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
5ª TAREA	0:15:05	0:15:09	0:00:04	No sé dónde tengo el pito, tío... (pitido) ¡Vale!	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 5	Conducción
	0:15:11	0:15:12	0:00:01	Acercaros..., así no hay que gritar...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:15:15	0:15:18	0:00:03	Bueno seguimos..., seguimos trabajando remate, pero ahora...	Todo el grupo	Vinculación con otra tarea		Presentación
	0:15:19	0:15:29	0:00:10	Hoy vamos a trabajar un poquito de remate y un poquito la colocación de la cobertura de defensa..., dónde nos tenemos que poner..., lo que trabajamos un día..., pues un poquito mejor, sobretudo en seis...,	Todo el grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
	0:15:29	0:15:38	0:00:09	Entonces..., necesito, seis personas que se vayan al otro campo y vamos rotando ¿eh?..., y los demás seguís en dos filas de remate, por cuatro y por dos...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:15:39	0:15:55	0:00:16	Vale, lo explico con ellos, mirar... Vais a ponerlos dos personas aquí, en el bloqueo..., dos personas en aquel bloqueo... Vosotros no necesitáis balones ¿eh?, pasar los balones para allá... Coger balones... Venga, deja balón...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:16:00	0:16:05	0:00:05	Bueno, ahora lo explico... A ver... Si me escucháis un segundo, no tardo nada en explicarlo...	Todo el grupo	Censura		Presentación
	0:16:05	0:16:06	0:00:01	Dani, ya...	Individual	Censura		Presentación
	0:16:07	0:16:50	0:00:43	Vale, luego iréis rotando... Vosotros vais a seguir rematando por estos dos lados... Vosotros vais a estar bloqueando juntos..., juntos..., y vosotros dos bloqueando aquí en el remate..., juntos..., vete para allá... Los dos que tenemos atrás van empezar funcionando para coger cobertura de defensa, pero no van a hacer seis de momento... Pepe cogería la diagonal por detrás del bloqueo... Si rematan por este lado..., Pepe coge... ponte... Pepe coge esa diagonal y Pili cogería ésta... Si el remate viene por ese lado, Pili coge esta diagonal y Pepe coge el remate... No podemos de momento hacer finta, solo podemos pegarla, ¿vale?... No vale fintas que ya lo haremos luego,	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:16:51	0:16:55	0:00:04	¿Lo habéis entendido?... Vosotros sí ¿no?... ¿Lo habéis entendido aquí todos?...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:16:56	0:16:58	0:00:02	Rematas, coges el balón y te cambias...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:16:59	0:17:00	0:00:01	Venga empezamos por aquí...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:17:01	0:17:02	0:00:01	Si..., bloquear...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:17:02	0:17:03	0:00:01	Venga, vamos	Todo el grupo	Motivación-empuje		Presentación

0:17:06	0:17:07	0:00:01	Bien..., va...	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción de la tarea 5	Conducción
0:17:11	0:17:13	0:00:02	Venga..., tienes que salir mas tarde ¿eh?...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:17:14	0:17:16	0:00:02	Venga vamos..., ese bloqueo rápido...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:17:17	0:17:18	0:00:01	Pásalo..., venga,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:17:19	0:17:21	0:00:02	Que no podemos golpear en el bloqueo siempre...	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:17:23	0:17:25	0:00:02	Ahí..., pasa por encima...	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Se refiere a pasar por encima del bloqueo	Conducción
0:17:26	0:17:31	0:00:05	Ahí..., va...Venga, por encima de ellos...,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:17:31	0:17:32	0:00:01	Llegas...,	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:17:32	0:17:35	0:00:03	Ese equipo...Pili..., un poquito mas cerca, vamos...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:17:38	0:17:39	0:00:01	Muy bien Carlos...,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:17:39	0:17:40	0:00:01	Una más y cambiamos...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:17:42	0:17:43	0:00:01	Pásala...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:17:43	0:17:45	0:00:02	Venga..., muy bien Pepe..., muy bien...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:17:46	0:17:49	0:00:03	Vale David..., te cambias con Pili...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:17:50	0:17:51	0:00:01	¿Quién ha rematado ya?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:17:51	0:17:53	0:00:02	Carlos..., cámbiate con Pepe..., venga...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:17:54	0:17:55	0:00:01	Y ahora cambiamos a los...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:18:01	0:18:03	0:00:02	No empieces tan pronto..., no empieces tan pronto..., ¿vale?...,	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:18:04	0:18:06	0:00:02	Que si empiezas tan pronto no coges el balón...	Individual	Explicación de errores		Conducción
0:18:08	0:18:09	0:00:01	Venga, ese bloqueo...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:18:10	0:18:11	0:00:01	Muy bien..., coge...,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:18:11	0:18:12	0:00:01	Venga, Carlos...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:18:13	0:18:14	0:00:01	Espérate..., y por encima de ellos...,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:18:14	0:18:15	0:00:01	Eso es...,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:18:15	0:18:16	0:00:01	¡Llegas!...	Individual	Motivación-empuje		Conducción

0:18:16	0:18:17	0:00:01	No, tú no...,	Individual	Indicación de errores	Conducción
0:18:17	0:18:18	0:00:01	Ya lo hace él...,	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:18:18	0:18:19	0:00:01	Tienes que llegar ahí ¿eh?...	Individual	Técnico-táctico	Conducción
0:18:21	0:18:22	0:00:01	Montoro tú no te muevas de tu lado...	Individual	Técnico-táctico	Conducción
0:18:23	0:18:26	0:00:03	Muy bien... Llega, llega, llega..., muy bien...	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción
0:18:26	0:18:28	0:00:02	Va..., eso lo haremos ahora	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:18:28	0:18:30	0:00:02	No..., espérate un poquito Teresa...	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:18:31	0:18:32	0:00:01	Repíte... Va a repetir Teresa...	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:18:32	0:18:40	0:00:08	Coge la bola..., coge la bola un momento... Vale Teresa..., tú me pasas a mí..., te esperas un poquito... y cuando el balón empieza a caer es cuando corres...	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:18:41	0:18:44	0:00:03	Si no siempre estás... Cuando el balón empiece a caer...,	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:18:44	0:18:45	0:00:01	¿Lo has visto caer?, no...	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:18:46	0:18:47	0:00:01	Ahora, a por él...,	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:18:48	0:18:49	0:00:01	Vale..., mejor...	Individual	Motivación-alaba	Conducción
0:18:49	0:18:51	0:00:02	¿Y esa diagonal?... ¿qué pasa Carlos?...	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:18:52	0:18:55	0:00:03	Vale..., cambio de los colocadores..., otros cuatro a bloquear...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:18:59	0:19:01	0:00:02	Vosotros seguir un poquito mas, ¿vale?	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:19:01	0:19:04	0:00:03	Me faltan dos bloqueadores... Me da igual quien sean... Venga, no pasa nada si no llegáis...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:19:06	0:19:07	0:00:01	Venga..., una más...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:19:09	0:19:10	0:00:01	Da igual..., si no pasa nada..., venga...		Irrelevante	
0:19:11	0:19:12	0:00:01	Empezamos por aquí...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:19:12	0:19:14	0:00:02	David... diagonal... Aquí, aquí...	Individual	Técnico-táctico	Conducción
0:19:20	0:19:21	0:00:01	Ahora, venga...	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:19:21	0:19:25	0:00:04	Sí, sí..., tú estas ahí..., son dos y dos..., dos y dos..., vamos, venga...	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:19:27	0:19:30	0:00:03	Ahora la sobrepasamos..., vamos Pili...	Individual	Motivación-empuje	Conducción
0:19:35	0:19:39	0:00:04	Va... Dani, no consiste en chocarte ¿eh?...	Individual	Indicación de errores	Conducción
0:19:40	0:19:41	0:00:01	Más atrás...,	Pequeño grupo	Técnico-táctico	Conducción
0:19:41	0:19:42	0:00:01	Venga chicos...	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción

	0:19:44	0:19:45	0:00:01	Pili, sobrepasa...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:19:46	0:19:47	0:00:01	Eso es..., llegas..., vale...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:19:48	0:19:49	0:00:01	Una más y paramos...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:19:51	0:19:52	0:00:01	¿Quién la coge?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:19:52	0:19:53	0:00:01	Bien David, bien...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:19:53	0:19:57	0:00:04	Vale, stop... cambiamos a los seis..., que vamos a hacer otra cosa... Sí	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
6ª TAREA	0:19:58	0:20:02	0:00:04	A los seis, y necesito uno más allí... Quien no lo haya hecho que se vaya para allá...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 6	Presentación
	0:20:04	0:20:05	0:00:01	Pili, ¿tú lo has hecho?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:20:07	0:20:08	0:00:01	Venga, tú no lo has hecho, para allá...	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:20:08	0:20:09	0:00:01	Tú tampoco..., para allá...	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:20:10	0:20:11	0:00:01	Bolívar, ¿tú has estado en el bloqueo?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:20:12	0:20:13	0:00:01	Quien no haya estado allí...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:20:16	0:20:25	0:00:09	Sí pero deja el balón y os colocáis en dos..., dos y uno y uno... Sí..., ponte..., mira ponte con él... Yo me voy a poner aquí,	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:20:25	0:20:26	0:00:01	Tú ahí... Vale,	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:20:27	0:20:32	0:00:05	Necesito uno más para hacer una cosa que no hemos hecho antes... Pero hay que correr mucho..., que hay que correr mucho...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:20:34	0:20:38	0:00:04	Pero tienes que correr mucho... Si lo vas a hacer sí, vente..., venga...	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:20:39	0:20:41	0:00:02	Vamos a ver... Metemos ahora otra persona más...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:20:45	0:20:47	0:00:02	¿Que si duele mucho?... No...	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:20:47	0:21:08	0:00:21	Vale, igual, seguimos con los bloqueadores..., seguimos con los que cogen diagonal y ahora metemos el número seis que es ella... Entonces el número seis... Acordaros, que siempre tiene que ir, detrás de los bloqueos... Entonces va a ser la persona ahora que va a intentar moverse más... Vosotros ahora podéis elegir entre, o rematar, o intentar hacer una finta...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:21:08	0:21:18	0:00:10	O sea, hacer una finta significa que si el balón va aquí..., lo tienes que coger tú, no lo tiene que coger ella..., lo tienes que coger tú..., e intentar pasarlo a uno de ellos que colocáis... ¿Vale?...	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:21:18	0:21:22	0:00:04	Entonces ya podéis elegir entre rematar... y... fintar...	Todo el grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
	0:21:22	0:21:25	0:00:03	Y tú, te tendrás que mover mucho de un lado para otro...	Individual	Técnico-táctico		Presentación
	0:21:26	0:21:28	0:00:02	Venga. Empezamos por aquí...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 6	Conducción

	0:21:29	0:21:32	0:00:03	Sarai, si el bloqueo es por aquí, tienes que estar ya allí abajo ¿eh?...	Individual	Técnico-táctico		Conducción
	0:21:33	0:21:34	0:00:01	Venga, Pili..., lo que quieras...	Individual	Técnico-táctico		Conducción
	0:21:35	0:21:36	0:00:01	Ahí hay que llegar, Sarai, venga...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:21:39	0:21:40	0:00:01	Necesitamos un seis que se mueva ¿eh?...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:21:42	0:21:43	0:00:01	Bien..., Victoria...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:21:44	0:21:46	0:00:02	Va..., Elvira..., va...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:21:48	0:21:50	0:00:02	Si te pasó mal tienes que hacer algo...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:21:51	0:21:56	0:00:05	Bien Sarai, bien..., te quedas, te quedas... Llegas..., bien Sarai..., venga...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:21:56	0:21:58	0:00:02	Vale, ahora haremos partido ya..., esperar..., venga...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:22:03	0:22:06	0:00:03	Vale..., que aguililla eres ¿eh? Dani...	Individual	Irrelevante		
	0:22:09	0:22:10	0:00:01	Y ahí ¿qué pasa?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:22:13	0:22:15	0:00:02	Una más Sarai..., una más ¿eh?... y te cambias...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:22:16	0:22:21	0:00:05	Vamos, Pepe, colócate... en el seis... No, no..., Pepe de momento, Pepe... Pepe...	Individual	Organización de la tarea	La insistencia es porque otros alumnos quieren jugar en seis.	Conducción
	0:22:22	0:22:23	0:00:01	Ahora os ponéis de bloqueo..., va...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:22:25	0:22:26	0:00:01	Saray... Pepe, venga...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:22:29	0:22:31	0:00:02	Ese no es tuyo ¿eh?, Pepe...	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:22:31	0:22:33	0:00:02	Tú tienes que estar justo detrás...	Individual	Técnico-táctico		Conducción
	0:22:35	0:22:36	0:00:01	Venga, eso es suyo...	Individual	Técnico-táctico		Conducción
	0:22:37	0:22:40	0:00:03	Vale..., luego intentamos dar tres toques... Va...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:22:45	0:22:46	0:00:01	Vale, nos ponemos los del principio...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:22:48	0:22:49	0:00:01	...Sí, ahora van a estar...	Individual	Irrelevante	Respuesta a una pregunta de un alumno	
	0:22:50	0:22:52	0:00:02	Venga, último turno..., quién quiere intentar...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:22:54	0:22:55	0:00:01	Último..., último...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Se refiere a que se va a realizar el último saque	Conducción
7ª TAREA	0:22:57	0:23:04	0:00:07	Vale, cambio de roles..., los que estabais al principio os ponéis... Y necesito un seis que no haya estado...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 7	Presentación
	0:23:04	0:23:16	0:00:12	¿Te pones tú?... ¿de seis?... Vale...,	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:23:16	0:23:22	0:00:06	Hacemos un último ejercicio... y luego lo vivimos en el partido ya... Bueno, éste es igual,	Todo el grupo	Vinculación con otra tarea		Presentación

0:23:22	0:23:40	0:00:18	Pero ahora ya, intentáis vosotros con el seis..., si llega el seis..., intentamos dar tres toques... Jugada..., si conseguís hacer remate, pues le pegáis..., ¿vale?... Entonces, seis..., diagonal, diagonal, y escuchad los dos que estáis en el bloqueo exterior, que ahora son Bolívar y Montoro...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:23:41	0:23:46	0:00:05	Tú te conviertes en otro jugador... en cuanto haya jugada... Bajas un poquito, si él..., a ver..., me explico...	Individual	Descripción de la tarea		Presentación
0:23:46	0:23:49	0:00:03	Si el bloqueo viene por aquí, ¿tú dónde tendrías que estar?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:23:50	0:23:51	0:00:01	No..., aquí...	Individual	Evaluación de la tarea		Presentación
0:23:53	0:24:04	0:00:11	Más, más, más... para atrás, ahí... ¿vale?... Él cogería esa... Pili cogería la diagonal larga y tú esta... Y el seis aquí debajo... Colócate y así vemos toda la postura...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:24:05	0:24:16	0:00:11	Vale, esto sería, un ataque..., si el bloqueo va por allí, tú ahora te metes ahí, y tu bajarías ahí... Y es Dani, el que ahora no haría nada... ¿vale?...	Individual	Descripción de la tarea		Presentación
0:24:17	0:24:18	0:00:01	Venga, va...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:24:20	0:24:22	0:00:02	Si veis que el bloqueo es muy alto, lo tiráis por encima...	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones	Conducción de la tarea 7	Conducción
0:24:23	0:24:25	0:00:02	Llega el seis..., venga, vamos...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:24:26	0:24:28	0:00:02	Si no damos tres toques, no hacemos partido...	Pequeño grupo	Motivación-reto	Comentario para que no devuelvan al 1er. toque	Conducción
0:24:30	0:24:31	0:00:01	Bolívar..., bloqueo de dos...	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:24:35	0:24:36	0:00:01	Por arriba, ahí,	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:24:36	0:24:38	0:00:02	Venga chicos, hay que meterlas...	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
0:24:41	0:24:43	0:00:02	¿Y esa diagonal..., David?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:24:48	0:24:49	0:00:01	Por arriba..., llegas...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:24:49	0:24:50	0:00:01	¡Vamos, jugamos!...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:24:51	0:24:52	0:00:01	Bien...	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:24:53	0:24:54	0:00:01	Vamos..., bloqueo...	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:24:55	0:24:56	0:00:01	¡Muy bien!...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:24:56	0:24:57	0:00:01	¡Ese seis!..., ¿dónde está?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:25:01	0:25:02	0:00:01	Hay que llegar ¿eh?... hay que llegar...	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:25:03	0:25:05	0:00:02	Vamos, al de atrás, ¡bien pedido!...,	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:25:05	0:25:06	0:00:01	Vamos...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:25:08	0:25:11	0:00:03	¿Estamos?... Tú ahí metido... y tú ahí...	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:25:15	0:25:16	0:00:01	Venga..., colocas...	Individual	Motivación-empuje		Conducción

	0:25:18	0:25:19	0:00:01	Bien... Último...	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:25:26	0:25:27	0:00:01	Colocas...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:25:28	0:25:29	0:00:01	Hay que hablar chicos...	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:25:30	0:25:31	0:00:01	Vale...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Fin de tarea	Conducción
8ª TAREA	0:25:32	0:26:26	0:00:54	Veniros todos aquí a la sombra un poquito..., descansamos... Mejor ¿no?... así que no... Bueno ¿éramos?... dieci..., dieciocho... Hacemos tres grupos de seis para hacer el siguiente ejercicio que ya es compartido... venga... Uno, dos tres... Vale, metemos balones en el cesto... Nos quedamos con este balón simplemente... Pero si es para hacer un ejercicio... Bueno, a ver el grupo éste de aquí..., ¿ya estáis formados?... Bueno, ¿qué vamos a hacer ahora?... Esperar..., abriros un poquito que si no en el video..., el del video no ve...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 8	Presentación
	0:26:28	0:26:31	0:00:03	Bueno, vamos a intentar hacer lo que hemos hecho en ejercicio...	Todo el grupo	Vinculación con otra tarea		Presentación
	0:26:32	0:26:48	0:00:16	Lo vamos a intentar hacer en una especie de partido, no es partido, pero vamos a ir haciéndolo ya con seis y seis... Entonces, uno de los dos equipos va a sacar..., hace saque..., entonces, el otro equipo va a estar en uve doble... Intentamos hacer recepción..., si la recepción va bien, intentamos hacer remate...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:26:49	0:27:28	0:00:39	Entonces, el equipo que ha sacado es quien tiene que hacer la cobertura ésta que hemos ensayado de... para defender... Entonces, lo mismo... Os lo recuerdo, ahora sobra..., ahora hay uno menos que antes, ya es un equipo completo... Era, dos en bloqueo, el que no está bloqueando coge la diagonal ésta..., Montoro, la que tú no cogías nunca..., ésta... El seis, detrás del bloqueo, del lado que sea... y luego, el que ha sacado cogería esta diagonal, y el último, que es el que esta ahí, coge esta diagonal... Así os tenéis que colocar siempre que... en cuanto sea el saque, buscar a ver para donde va a ir el remate... Si no podemos rematar, se pasa, y entonces el seis la tendría que recoger como fuera...	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:27:28	0:27:29	0:00:01	¿Más o menos entendido?...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:27:30	0:27:33	0:00:03	Vale, pues iremos rotando los tres equipos, los que queráis empezar...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:27:33	0:27:34	0:00:01	Venga...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Inicio de la tarea	Presentación
	0:27:35	0:27:36	0:00:01	Sacáis vosotros...	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 8	Conducción
	0:27:36	0:27:37	0:00:01	...Ellos...	Individual	Irrelevante	Respuesta a la pregunta de un alumno	
	0:27:40	0:27:51	0:00:11	Vale, vamos a ver, los saques..., los saques solamente valen...Escucharme, escucharme vosotros también... Saque..., solamente vale saque de mano baja...	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
	0:27:52	0:27:54	0:00:02	Sí..., solo... Que si no, no se juega...	Individual	Reglamentario		Conducción
	0:27:54	0:27:58	0:00:04	Toma..., y si fallas repites, no te preocupes...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:28:00	0:28:02	0:00:02	Uve doble..., va...	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción

0:28:03	0:28:05	0:00:02	Vosotros ya tendríais que estar colocados...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:28:07	0:28:10	0:00:03	Saca otra vez Pili, saca otra vez...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:28:12	0:28:16	0:00:04	Repito..., este equipo es el que va a estar bloqueando, ¿vale?... , venga...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:28:18	0:28:19	0:00:01	Repite...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:28:27	0:28:28	0:00:01	Venga, bien pedida...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:28:29	0:28:30	0:00:01	Arriba..., bloqueo en seis...	Pequeño grupo	Información errónea		Conducción
0:28:36	0:28:37	0:00:01	Vale, se acabó este punto...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:28:38	0:28:40	0:00:02	Sacar... Ahora sacáis vosotros...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:28:42	0:28:45	0:00:03	Antes de sacar, eh... Pepe, estás muy atrás,	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:28:46	0:28:48	0:00:02	Tienes que estar justo aquí debajo del bloqueo..., si va atrás es de ellos dos ¿eh?...	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:28:52	0:28:58	0:00:06	Toma... Toma...	Individual	Irrelevante	El profesor envía el balón a la zona de saque	
0:29:00	0:29:01	0:00:01	Último saque Pili...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:29:04	0:29:06	0:00:02	Venga, vamos... ese bloqueo...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:29:07	0:29:09	0:00:02	Llegamos... Muy bien...	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:29:10	0:29:13	0:00:03	Vale..., sacáis vosotros..., sacáis vosotros...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:29:14	0:29:18	0:00:04	A ver, ¿dónde está esa uve doble?... Ahora sois vosotros ¿eh?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:29:18	0:29:19	0:00:01	David, eres seis...	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:29:20	0:29:21	0:00:01	Cuando quieras...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:29:26	0:29:27	0:00:01	Dani...	Individual	Censura	Se refiere a un alumno distraído	Conducción
0:29:29	0:29:30	0:00:01	Ya...	Individual	Organización de la tarea	Indica la realización de un saque	Conducción
0:29:31	0:29:33	0:00:02	Bien pedido..., colocamos...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:29:34	0:29:38	0:00:04	¿Dónde esta el seis?... David, eres el seis allí ¿eh?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:29:38	0:29:47	0:00:09	Toma... Seguimos...	Individual	Organización de la tarea	El profesor envía el balón a la zona de saque	Conducción
0:29:48	0:29:50	0:00:02	Bien David..., no está mal...	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:29:50	0:29:52	0:00:02	Último saque... Prepararos este equipo...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:29:58	0:29:59	0:00:01	Bien pillada...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:29:59	0:30:04	0:00:05	Seguimos jugando..., tres toques... Ese seis..., tres toques...	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:30:07	0:30:11	0:00:04	Vale, a ver, paramos... Fallo de este equipo en la ultima jugada...	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción
0:30:11	0:30:12	0:00:01	¿Qué ha pasado? David, dímelo tú...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción

0:30:13	0:30:16	0:00:03	Escuchar... ¿Qué ha pasado?, ¿por qué habéis fallado?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:30:17	0:30:18	0:00:01	No...,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:30:18	0:30:19	0:00:01	¿Tú donde estabas?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:30:20	0:30:21	0:00:01	¿Y dónde tenías que estar?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:30:21	0:30:22	0:00:01	En la red...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:30:22	0:30:23	0:00:01	¿Quién tenía que haber cogido esa bola?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:30:23	0:30:24	0:00:01	El seis, ¿vale?...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:30:24	0:30:26	0:00:02	O sea, si tú estas en la red no tienes por que irte para atrás...	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:30:26	0:30:28	0:00:02	Tú siempre en la red, tienes que confiar que tu compañero va a estar ahí...	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:30:29	0:30:32	0:00:03	Bueno..., este equipo descansa y vosotros seguís...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:30:32	0:30:33	0:00:01	A ver, este equipo, venga...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:30:36	0:30:38	0:00:02	Eh... sí... Cambiar de puestos, ¿vale?...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:30:39	0:30:44	0:00:05	Venga, rápido, sacáis vosotros... Venga...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:30:48	0:30:51	0:00:03	Cuidado, cuidado, cuidado... Trae...		Irrelevante	Aviso para prevenir un balonazo. Al final el profesor pide el balón	
0:30:53	0:30:54	0:00:01	Venga, vete para allá...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:30:55	0:31:00	0:00:05	¿Estáis todos?... Me faltan tres ahí...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:31:01	0:31:02	0:00:01	Venga..., cuando quieras...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:31:03	0:31:07	0:00:04	Vosotros..., Carlos eres el seis ¿eh?..., para moverte de un lado para otro...	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:31:07	0:31:08	0:00:01	Va...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:31:11	0:31:14	0:00:03	Venga..., colocas..., atrás ese equipo...	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:31:17	0:31:22	0:00:05	Carlos... La has dado... la has dado de pie ¿eh?... Otra vez...	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:31:23	0:31:26	0:00:03	Sí..., que te agaches un poquillo más, que si no se te va a ir...	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:31:30	0:31:34	0:00:04	Venga... Carlos, venga...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:31:36	0:31:37	0:00:01	Y a ver si nos quedamos con la bola aquí ¿eh?...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:31:39	0:31:40	0:00:01	Una y rotamos, venga...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:31:43	0:31:44	0:00:01	Venga..., llegas...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:31:50	0:31:56	0:00:06	No podía faltar la clase sin que Nuria se matara... Pero si a Nuria nunca le pasa	Individual	Irrelevante		

				nada..., venga...				
	0:31:59	0:32:00	0:00:01	Vale, sacáis vosotros...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:32:02	0:32:03	0:00:01	Trae...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:32:07	0:32:11	0:00:04	No, no, es que si no, no hacemos nada... Haciendo así y no jugáis..., venga...	Pequeño grupo	Censura		Conducción
	0:32:16	0:32:17	0:00:01	Saca...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:32:19	0:32:20	0:00:01	Ahí falla el seis ¿eh?...	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:32:22	0:32:23	0:00:01	Venga...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:32:26	0:32:29	0:00:03	A ver, cambiarme el seis, hacer una rotación todos...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:32:32	0:32:35	0:00:03	A ver, ¿preparados?... ¿Preparados?...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:32:40	0:32:41	0:00:01	No me saques al seis, saca a otro...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:32:49	0:32:50	0:00:01	Último...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:32:56	0:32:58	0:00:02	Bien Carlos... Vamos ahí, bloqueo...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:32:58	0:33:00	0:00:02	Chicos hay que moverse mucho más ¿eh?...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:33:02	0:33:03	0:00:01	Y última bola y acabamos que es la hora...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
FINAL DE LA SESIÓN	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
	0:33:11	0:33:12	0:00:01	Vale, paramos...,	Todo el grupo	Organización de la tarea		
	0:33:12	0:33:40	0:00:28	Todos para acá, ese grupo también... Bueno... Poneros delante... El dream team, vamos... El paquete team... Bueno, tenemos que dejarlo por un tiempo, pero recordamos un poquito. Cuando juguemos, luego, si queréis, volvemos a jugar el partido, cuando hagamos la encuesta. Intentamos hacer un poquito mejor las cosas, que habéis estado muy agarrotados.	Todo el grupo	Evaluación de la tarea	Señala los puntos débiles del aprendizaje en los que habrá que prestar mayor atención en la siguiente ocasión.	
	0:33:40	0:33:58	0:00:18	Pero recordar, el seis, que es lo que nos falla siempre, es la persona que más se mueve en equipo de voleibol, es el que siempre tiene que estar salvando el pellejo a los demás, porque si tú te tienes que preocupar de ir al bloqueo y que si te pasa del bloqueo no va a estar tu compañero, no vas a bloquear igual... Entonces, siempre tenemos que tener a nuestro compañero detrás, sabiendo que va a estar ahí, ¿vale?..	Todo el grupo	Técnico-táctico		

	0:33:59	0:34:29	0:00:30	Una cosa que he visto, no sólo se lo he visto a Carlos, sino que se lo he visto a los demás... En voleibol, en cuanto no haces una postura que estamos acostumbrados a hacer, fallas, ¿vale?... Es un deporte muy técnico y en cuanto no haces la postura que tienes acomodada, fallas, que es lo que le ha pasado a Carlos y os ha pasado a algunos... Como está ahí la... os están filmando, no queréis hacer las cosas mal, y entonces en vez de bajar como hacíais conque te quedas un poquito mas arriba, ya no estás cómodo y fallas, y es lo que os ha pasado a muchos, que vosotros estáis acostumbrados a coger cosas más difíciles y hoy todo se va fuera, y es por eso, ¿vale?...	Todo el grupo	Indicación de errores		
	0:34:30	0:34:36	0:00:06	Entonces, si tú estas acostumbrado a bajar hasta aquí, tienes que bajar hasta aquí... No hagas esto... porque entonces te vas a tragar el balón siempre, ¿vale?	Individual	Indicación de errores		
	0:34:37	0:34:43	0:00:06	Pero bueno, ha estado muy bien, así que, un aplauso a todos... (suenan aplausos)... nos subimos un poquito y luego volvemos a bajar, venga...	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		
	0:34:46	0:34:48	0:00:02	Subimos arriba, venga, al aula	Todo el grupo	Irrelevante		

* OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE *

Código: Grabación 11

Tipo de contenido: BALONCESTO

Nº de sesión en unidad didáctica: Final

Duración de la sesión: 42'10"

	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
INICIO DE LA SESIÓN							Existe presentación de la sesión pero no está recogido por problemas en el inicio de la grabación.	
DESARROLLO DE LA SESIÓN 1ª TAREA	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
	0:00:00	0:00:13	0:00:13	...de toda la actividad, cada uno botando por donde quiera... ¿eh?... y cuando yo dé una palmada soltamos el balón y vamos a buscar otro balón... ¿de acuerdo?... sin saliros... Venga..., carrera cada uno por donde quiera...	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación de la tarea 1	Presentación
	0:00:17	0:00:22	0:00:05	Cambiando constantemente de dirección, cambios de ritmo, cambio de dirección, continua y constantemente...	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Conducción de la tarea 1	Conducción

	0:00:41	0:00:43	0:00:02	Vale..., alto..., vamos para acá...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
2ª TAREA	0:00:45	0:00:47	0:00:02	Vamos a realizar el mismo trabajo	Todo el grupo	Vinculación con otra tarea	Presentación de la tarea 2	Presentación
	0:00:48	0:00:54	0:00:06	Pero dentro del trabajo de percepción, en este caso auditiva, a través del estímulo de la palmada...	Todo el grupo	Propósito de la tarea		Presentación
	0:00:55	0:01:12	0:00:17	Vamos a trabajar, si doy una palmada, el mismo ejercicio, normal, suelto el balón y voy a buscar otro balón... Si doy dos palmadas... Si doy dos palmadas cojo un balón, el primero, suelto un balón cojo otro balón y voy a tratar de golpear al compañero..., a tratar de quitarle el balón...,	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:01:12	0:01:13	0:00:01	¿Está entendido?...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:01:14	0:01:18	0:00:04	Si doy otras dos palmadas volvemos otra vez a trabajar en bote...,	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:01:18	0:01:19	0:00:01	¿Está entendido?...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:01:20	0:01:21	0:00:01	Carrera..., cada uno por donde quiera...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 2	Conducción
	0:01:29	0:01:41	0:00:12	Una sola palmada... dejamos balón, dos palmadas... adaptamos y tratamos de adaptar fuertemente el balón...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:01:44	0:01:45	0:00:01	A golpear..., a golpear...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:01:48	0:01:58	0:00:10	Carrera, botando..., tenéis que adaptar fuertemente el balón..., tenéis que adaptar fuertemente el balón...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:02:05	0:02:08	0:00:03	Vale..., carrera..., botando...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:02:14	0:02:16	0:00:02	Vale... Vamos para acá...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
3ª TAREA	0:02:17	0:02:24	0:00:07	Seguimos con ejercicios..., seguimos con ejercicios de adaptación de balón...	Todo el grupo	Objetivo de la tarea	Presentación de la tarea 3	Presentación
	0:02:25	0:02:32	0:00:07	Nos vamos a desplazar, cada uno, insisto, por donde quiera... Si levanto el brazo derecho..., si levanto el brazo derecho...,	Todo el grupo	Descripción de la tarea	El profesor demuestra cómo hay que hacer la tarea.	Presentación
	0:02:32	0:02:35	0:00:03	Vamos a trabajar ahora percepción visual y respuesta a esa percepción...	Todo el grupo	Propósito de la tarea		Presentación
	0:02:36	0:02:52	0:00:16	Si levanto el brazo derecho inmediatamente tenemos que lanzar el balón arriba y cogerlo cinco veces seguidas..., adaptación de balón... Si levanto el brazo en cruz, si levanto el brazo en cruz, al pecho y desde el pecho adaptar y coger el balón a la altura del pecho...,	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:02:52	0:02:53	0:00:01	¿Está entendido?...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:02:54	0:03:06	0:00:12	Y si levanto los dos brazos... lo mismo a la altura del suelo, adaptando el balón... Brazo arriba: arriba...; brazo en cruz: al pecho...; dos brazos: al suelo.	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:03:06	0:03:10	0:00:04	Carrera botando cada uno por donde quiera..., cambiando constantemente de dirección...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 3	Conducción

	0:03:12	0:03:14	0:00:02	Cambios constantes de dirección...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:03:16	0:03:18	0:00:02	Tenéis que no mirar al balón...	Todo el grupo	Técnico-táctico		Conducción
	0:03:25	0:03:28	0:00:03	Carrera... Hay que coger el balón siempre...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:03:29	0:03:31	0:00:02	Marcos..., siempre hay que coger el balón...	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:03:32	0:03:41	0:00:09	Sin dar vueltas, cambiando constantemente de dirección, sin dar vueltas... Hay que cogerlo... Carrera..., botando...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:03:49	0:03:50	0:00:01	Coge el balón...	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:03:52	0:03:55	0:00:03	Carrera..., botando... Hay que coger el balón,	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:03:55	0:03:57	0:00:02	Lo estáis golpeando como si estuvierais en voleibol...	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción
	0:03:58	0:03:59	0:00:01	Hay que coger el balón...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:04:13	0:04:23	0:00:10	Os acabo de engañar... Ah... mira, claro..., es que ahí ya te he engañado..., claro, claro...	Todo el grupo	Información errónea	Error de realización de gesto por parte del profesor.	Conducción
	0:04:23	0:04:25	0:00:02	Carrera..., cada uno por donde quiera botando el balón...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:04:35	0:04:36	0:00:01	Vale, alto,	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
4ª TAREA	0:04:38	0:04:49	0:00:11	Ahora..., vamos a desplazarnos botando, vamos a desplazarnos botando... Si yo doy una palmada nos paramos, lanzamos el balón arriba,	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación de la tarea 4	Presentación
	0:04:49	0:04:54	0:00:05	A ver quién consigue dar el mayor número de palmadas antes de coger el balón...	Todo el grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
	0:04:55	0:04:56	0:00:01	Lo lanzo arriba y	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:04:56	0:04:58	0:00:02	¿A ver quién es capaz de dar el mayor número de palmadas?...,	Todo el grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
	0:04:58	0:05:00	0:00:02	Doy otra palmada y seguimos corriendo...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:05:00	0:05:01	0:00:01	Vamos..., carrera, va...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 4	Conducción
	0:05:03	0:05:05	0:00:02	Cambiando de dirección constantemente...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:05:07	0:05:26	0:00:19	Va, ¡ale!... Carrera... Constantemente... Carrera...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:05:30	0:05:31	0:00:01	Vale..., alto...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
5ª TAREA	0:05:32	0:05:45	0:00:13	Pasamos a ejercicios... Hemos trabajado adaptación a través de ejercicios diferentes, ahora vamos a trabajar la manejabilidad del balón...	Todo el grupo	Objetivo de la tarea	Presentación de la tarea 5	Presentación
	0:05:45	0:05:52	0:00:07	Nos vamos a colocar con las piernas separadas..., piernas separadas..., y alrededor de la cintura muy rápido... Hacemos cinco veces... muy rápido...	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:05:52	0:05:53	0:00:01	Va.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 5	Conducción
	0:05:53	0:05:55	0:00:02	Venga..., uno..., dos...,	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:05:55	0:05:56	0:00:01	Sin que se escape el balón...,	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción
	0:05:56	0:05:57	0:00:01	Tres..., cuatro..., cinco...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción

0:05:57	0:05:58	0:00:01	Pierna derecha,	Todo el grupo	Variación de la tarea	La misma tarea, pero alrededor de una pierna y luego de la otra.	Conducción
0:05:58	0:05:59	0:00:01	vamos, rápido,	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:05:59	0:06:01	0:00:02	Cinco... Uno..., dos...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:06:03	0:06:04	0:00:01	Pierna izquierda... Va...	Todo el grupo	Variación de la tarea	La misma tarea, pero haciendo un ocho entre las piernas. El profesor demuestra la 2ª variación.	Conducción
0:06:08	0:06:11	0:00:03	Un ocho, a un lado..., a otro... Un ocho...,	Todo el grupo	Variación de la tarea		Conducción
0:06:11	0:06:15	0:00:04	Vamos, seguidos... Venga..., seguido...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:06:16	0:06:18	0:00:02	Piernas juntas..., vamos, seguido...	Todo el grupo	Variación de la tarea	La misma tarea, pero alrededor de las piernas juntas y rectas. El profesor demuestra la 3ª variación de la tarea.	Conducción
0:06:23	0:06:26	0:00:03	Me voy a desplazar andando y pasando el balón entre las piernas...	Todo el grupo	Variación de la tarea		Conducción
0:06:26	0:06:29	0:00:03	Va..., por todos los sitios..., venga... Por todos los sitios...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:06:31	0:06:37	0:00:06	Sin botar el balón, cogiéndolo..., cogiéndolo... Sin botar el balón..., cogiéndolo..., cogiéndolo... Sin botar el balón...,	Todo el grupo	Descripción de la tarea	La misma tarea, pero andando y haciendo un ocho entre las piernas. El profesor demuestra la 4ª variación.	Conducción
0:06:38	0:06:39	0:00:01	Por todos los sitios...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:06:40	0:06:41	0:00:01	Vamos, seguidos...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:06:42	0:06:43	0:00:01	Vale..., alto...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:06:43	0:06:48	0:00:05	Lo mismo a través del cuello..., nos desplazamos, alrededor del cuello... Por lado derecho y lado izquierdo... Vamos..., una vez por cada lado...	Todo el grupo	Variación de la tarea	La misma tarea, pero pasando el balón alrededor del cuello. El profesor demuestra la 5ª variación.	Conducción
0:06:49	0:06:50	0:00:01	Seguido...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:06:50	0:06:53	0:00:03	Una vez por cada lado... Una vez por cada lado...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:06:55	0:06:56	0:00:01	Vale..., alto.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:06:57	0:07:11	0:00:14	Piernas juntas... Círculos... Vamos..., círculos alrededor de los pies, círculos... Vamos, seguido... Con flexión y extensión de piernas..., círculo, con flexión..., doblamos las piernas y las estiramos...	Todo el grupo	Variación de la tarea	La misma tarea, pero haciendo círculos alrededor de los pies y extendiendo y flexionando piernas. El profesor demuestra la 6ª variación.	Conducción
0:07:11	0:07:12	0:00:01	Vamos seguido...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:07:12	0:07:15	0:00:03	Doblar y estirar piernas..., doblar y estirar piernas...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:07:16	0:07:17	0:00:01	Venga, seguido...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:07:17	0:07:18	0:00:01	Alto...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción

	0:07:18	0:07:22	0:00:04	Lo mismo, adaptamos el balón, una pierna arriba pasando siempre por cruz,	Todo el grupo	Variación de la tarea	La misma tarea, pero levantando una pierna y pasando el balón por debajo. El profesor demuestra la tarea.	Conducción
	0:07:22	0:07:23	0:00:01	Va... ¡Ale!,... Vamos, seguido...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:07:24	0:07:28	0:00:04	Pasando siempre por cruz... Pasando siempre los brazos, pasando siempre por cruz...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:07:30	0:07:31	0:00:01	Venga, seguido...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:07:32	0:07:33	0:00:01	Vale, alto.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
6ª TAREA	0:07:33	0:07:35	0:00:02	Ahora manejabilidad del balón...	Todo el grupo	Objetivo de la tarea	Presentación de la tarea 6	Presentación
	0:07:35	0:07:43	0:00:08	Tratamos de que el balón ruede..., de que el balón ruede y golpeamos..., constantemente... pero siempre andando... Vamos..., andando siempre...	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:07:44	0:07:45	0:00:01	Va.	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:07:45	0:07:46	0:00:01	Por todos los sitios..., que el balón ruede...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción de la tarea 6	Conducción
	0:07:47	0:07:52	0:00:05	¿A ver quién consigue que el balón ruede de un brazo a otro pasando por el pecho?..., por el pecho primero...	Todo el grupo	Motivación-reto		Conducción
	0:07:53	0:07:57	0:00:04	Por favor, queréis separaros... Separaros por todos los sitios...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:07:58	0:08:03	0:00:05	Por el pecho..., por el pecho..., que ruede el balón por el pecho,	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:08:03	0:08:05	0:00:02	Muy bien..., controlando el balón...	Todo el grupo	Motivación-alaba		Conducción
	0:08:06	0:08:09	0:00:03	A ver por la espalda..., lo mismo pero por detrás... ¡ale!,	Todo el grupo	Variación de la tarea		Conducción
	0:08:10	0:08:11	0:00:01	Vamos, seguido...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:08:18	0:08:23	0:00:05	Vamos, seguido... Vamos, venga, venga...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:08:25	0:08:27	0:00:02	Muy bien..., vale..., fenomenal.	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:08:27	0:08:29	0:00:02	Vamos para acá..., vamos, para acá.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
7ª TAREA	0:08:31	0:08:38	0:00:07	Vamos a hacer un trabajo de bote..., eh..., como concepto de recordatorio... Vamos a trabajar la habilidad en el bote...	Todo el grupo	Propósito de la tarea	Presentación de la tarea 7	Presentación
	0:08:38	0:08:49	0:00:11	En principio..., en principio vamos a trabajar el bote cambiando de dirección, teniendo en cuenta que vamos también a cambiar de ritmo... ¿Cuándo vamos a cambiar de ritmo?...	Todo el grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
	0:08:49	0:08:52	0:00:03	Detrás de mí, a mí espalda nadie...	Todo el grupo	Censura		Presentación

	0:08:58	0:09:18	0:00:20	Vamos a hacer el trabajo de bote pero en el momento en que yo cambie de orientación, pues ya sabéis, en algún momento ya hemos hecho este tipo de trabajo... Tenemos que cambiar de ritmo... Quiere decir que no podemos observar en ningún caso el balón... Continúa y constantemente vamos a botar y... el centro de percepción soy yo... Si yo giro pues, ya sabéis, os voy a engañar... Entonces, vamos a trabajar bote..., botando con la mano derecha, botando con la mano izquierda, botando por detrás del cuerpo...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:09:18	0:09:20	0:00:02	Carrera..., cada uno por donde quiera..., va...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:09:23	0:09:25	0:00:02	Los últimos..., cinco fondos...	Pequeño grupo	Censura	Conducción de la tarea 7	Conducción
	0:09:26	0:09:34	0:00:08	A ver, alto..., stop,... chss, chss, eh, eh... Javi... para atrás del cuerpo.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:09:35	0:09:38	0:00:03	Vamos..., carrera, ya... Botando por detrás del cuerpo continúa y constantemente...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:09:39	0:09:41	0:00:02	Va... ¡ale!... Cambiando de dirección...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:09:49	0:09:50	0:00:01	Alto,	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:09:50	0:09:54	0:00:04	Todos los que están aquí..., eh Javi..., cinco abdominales..., stop...	Todo el grupo	Irrelevante		
8ª TAREA	0:09:55	0:10:11	0:00:16	Mismo trabajo..., mismo trabajo pero ahora vamos a desplazarnos botando. Vamos a desplazarnos botando con la mano derecha o mano izquierda, siempre con la pierna contraria adelantada... ¿Está entendido?... Carrera... Detrás de mí, nadie... Seguimos manteniendo el mismo criterio...	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación de la tarea 8	Presentación
	0:10:13	0:10:18	0:00:05	Entre las piernas..., por todos los sitios, cambiando de dirección... Cambios de dirección constantes...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción de la tarea 8	Conducción
	0:10:19	0:10:23	0:00:04	Allí hay espacios libres..., tenéis ocupar todos los espacios...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:10:23	0:10:27	0:00:04	No miréis al balón... No miréis al balón...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:10:30	0:10:32	0:00:02	Entre las piernas... Siempre adelantada la pierna contraria...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:10:39	0:10:43	0:00:04	Oye, allí hay espacios libres, eh... Allí hay espacios libres...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:10:48	0:10:49	0:00:01	Alto,...eeeh,	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:10:51	0:10:56	0:00:05	Vamos..., cinco..., eh, eh... Cinco abdominales, cinco, cinco, cinco, cinco...	Pequeño grupo	Irrelevante		

9ª TAREA	0:10:56	0:11:25	0:00:29	Carrera... Carrera libre, va... Ahora carrera libre ocupando todo los espacios y botando el balón entre las piernas por detrás..., misma pierna misma mano... ¡Ya!... Cada uno por donde quiera... Si levanto un brazo..., si levanto un brazo, me siento, me levanto botando balón con la mano derecha o mano izquierda... Ahora todo el mundo botando el balón, pierna del mismo lado...	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación de la tarea 9	Presentación
	0:11:27	0:11:30	0:00:03	...Por todos los sitios... No se mira el balón...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción de la tarea 9	Conducción
	0:11:35	0:11:39	0:00:04	Carrera... Botando el balón por todos los sitios...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:11:54	0:12:06	0:00:12	Cambio de dirección, cambio de ritmo..., vamos, seguido por todos los sitios..., por detrás, entre las piernas constantemente... Con una mano y otra mano... Por detrás, entre las piernas... Por detrás, entre las piernas....	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:12:07	0:12:08	0:00:01	Vale alto	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:12:09	0:12:12	0:00:03	Fenomenal, muy bien... Vamos para acá... Fenomenal...	Todo el grupo	Evaluación de la tarea	Evaluación de la tarea 9	Evaluación
	0:12:13	0:12:14	0:00:01	¿Esta pulsera de quién es?...	Todo el grupo	Irrelevante		
10ª TAREA	0:12:18	0:12:29	0:00:11	Vamos a ver, vamos a trabajar, hemos hecho ejercicios de adaptación, hemos hecho ejercicios de manejabilidad y hemos trabajado también habilidad en el bote... Ahora vamos a trabajar el pase	Todo el grupo	Propósito de la tarea	Presentación de la tarea 10	Presentación
	0:12:30	0:12:45	0:00:15	...vamos a hacerlo por parejas... Os vais a colocar por parejas, venga, uno frente al otro... Vamos, rápido... Los últimos ya sabéis... Vamos, rápido, con dos balones... Sí, sí..., separarse bien... Trabajamos...,	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:12:45	0:12:47	0:00:02	Eh, eh, Javi más cerca...	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:12:48	0:13:01	0:00:13	Trabajamos con dos balones, en principio estáticos..., un balón rodando, y otro por el pecho... Desde aquí un balón rodando, pecho..., vamos...	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:13:01	0:13:02	0:00:01	Ya está mal...	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Presentación
	0:13:03	0:13:09	0:00:06	Este balón siempre rodando, ese balón pecho..., rodando, pecho..., pero de pecho..., pase de pecho	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:13:20	0:13:22	0:00:02	...Esperar, esperar... Venga, vamos, seguir trabajando, seguir.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:13:23	0:13:25	0:00:02	Vamos..., pase pecho... Alexander..., pase de pecho...	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción de la tarea 10	Conducción
	0:13:27	0:13:34	0:00:07	Alto. Os recuerdo..., los dedos pulgares por detrás y el pase de pecho tiene que ser pase de verdad de pecho...	Todo el grupo	Técnico-táctico		Conducción
	0:13:34	0:13:37	0:00:03	Dame el balón... Algunas personas me estáis haciendo esto...	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción

	0:13:37	0:13:44	0:00:07	Continúa y constantemente pase de pecho... Un balón está rodando..., seguimos trabajado adaptación de balón..., y otro pase de pecho, constantemente...	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:13:44	0:13:47	0:00:03	Venga, preparadas, va, ¡ale!... Vamos, seguido...,	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:13:47	0:13:49	0:00:02	Rodando y pase de pecho...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:13:52	0:13:56	0:00:04	Jesús, rodando pase de pecho, rodando pase de pecho, rodando pase de pecho...	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:13:56	0:13:57	0:00:01	Vamos, seguido...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:13:58	0:13:59	0:00:01	Rodando y pase de pecho...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:14:00	0:14:01	0:00:01	Vale..., alto, stop.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
11ª TAREA	0:14:04	0:14:14	0:00:10	Aparte del trabajo de adaptación, pase y recepción, vamos a trabajar también el desplazamiento por deslizamiento...	Todo el grupo	Propósito de la tarea	Presentación de la tarea 11	Presentación
	0:14:15	0:14:32	0:00:17	Entonces nos vamos a colocar uno a un lado, la otra persona frente a él, al otro lado... Balón... mírame a mí, mírame a mí..., balón rodando, ese balón siempre de pecho..., balón rodando..., ese balón de pecho y desplazamiento lateral...	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:14:32	0:14:40	0:00:08	Vamos, rápido... Hala, otra vez..., vamos, seguido, va, ¡ale!, ¡ale!, ¡ale!, ¡ale!, bien, ¡ale!, Stop	Todo el grupo	Motivación-empuje		Presentación
	0:14:41	0:14:45	0:00:04	Separarse bien, preparadas, preparados...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:14:49	0:14:50	0:00:01	Rodando-pecho, rodando- pecho...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción de la tarea 11	Conducción
	0:14:50	0:14:52	0:00:02	Va, ¡ale!, ¡ale!, ¡ale!...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:14:53	0:14:55	0:00:02	Rodando y pecho, rodando y pecho, rodando y pecho...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:14:56	0:14:57	0:00:01	Muy bien, muy bien...	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:14:57	0:14:58	0:00:01	Rodando y pecho...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:14:59	0:15:00	0:00:01	Bravo, fenomenal...	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:15:00	0:15:02	0:00:02	Vamos, seguido..., rodando y pecho, rodando y pecho...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:15:04	0:15:06	0:00:02	Esos desplazamientos... Marcos ¿qué pasa?...	Individual	Censura		Conducción
	0:15:07	0:15:08	0:00:01	Rodando y pecho...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:15:08	0:15:11	0:00:03	Vamos, seguido..., vamos, seguido...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción

	0:15:11	0:15:13	0:00:02	Rodando y pecho, rodando y pecho...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:15:14	0:15:16	0:00:02	Vale, alto... Alto.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
12ª TAREA	0:15:17	0:15:23	0:00:06	Cada uno con su balón, recuperamos un poquito... Un ocho rodando el balón alrededor de las piernas...	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación de la tarea 12	Presentación
	0:15:24	0:15:31	0:00:07	Rodando el balón..., rodando el balón..., rodando el balón..., rodando el balón alrededor de las piernas...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción de la tarea 12	Conducción
	0:15:32	0:15:37	0:00:05	Jesús, rodando el balón alrededor de las piernas, haciendo un ocho...	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:15:41	0:15:42	0:00:01	Vale alto...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
13ª TAREA	0:15:43	0:15:47	0:00:04	Mismo trabajo ahora, pero vamos a trabajar uno...,	Todo el grupo	Vinculación con otra tarea	Presentación de la tarea 13	Presentación
	0:15:47	0:15:48	0:00:01	Colócate ahí Espe...,	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:15:49	0:15:59	0:00:10	Un pase siempre en picado de pecho, pase en picado..., el otro pase normal... Éste en picado..., el otro normal..., ahí... y normal...	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:16:00	0:16:12	0:00:12	Venga preparadas... preparados..., separarse bien..., separarse bien... Preparadas, preparados... Ya... ¡ale!	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:16:13	0:16:17	0:00:04	Vamos, seguido..., venga, seguido..., vamos...	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción de la tarea 13	Conducción
	0:16:17	0:16:20	0:00:03	Picado-de pecho, picado-de pecho, picado- de pecho...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:16:21	0:16:24	0:00:03	Los dedos pulgares..., no se os olvide..., por detrás...	Todo el grupo	Técnico-táctico		Conducción
	0:16:24	0:16:28	0:00:04	Picado-de pecho..., venga., venga..., seguido. ¡Ale!, ¡ale!...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:16:29	0:16:32	0:00:03	Venga... picado y de pecho... picado y de pecho..., picado y de pecho...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:16:33	0:16:35	0:00:02	Oye..., picado y de pecho...,	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:16:35	0:16:36	0:00:01	Vamos, seguido..., va, va...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:16:37	0:16:38	0:00:01	Lo estáis haciendo mal...	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:16:38	0:16:40	0:00:02	Los dedos pulgares por detrás... Eso no es un pase de pecho...	Pequeño grupo	Indicación de errores		Conducción
	0:16:40	0:16:42	0:00:02	Vamos, seguido..., venga, venga..., vamos...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:16:42	0:16:45	0:00:03	Bárbara vamos... Venga, seguido, ¡ale!, ¡ale!,	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:16:45	0:16:50	0:00:05	Alto. Alto, alto.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción

14ª TAREA	0:16:53	0:17:26	0:00:33	Mismo trabajo ahora..., mismo trabajo ahora... Un balón... dame... coge otro balón Esperanza... Un balón normal, este balón siempre a la altura de pecho, el otro balón bombeado..., éste a la altura de pecho... el otro bombeado... Vamos... no... (balonazo...) Repito, este balón a la altura de pecho..., el que yo tengo..., el otro balón bombeado, por encima de la cabeza...	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación de la tarea 14	Presentación
	0:17:28	0:17:29	0:00:01	¿Me he explicado?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:17:31	0:17:59	0:00:28	Dame el balón... Este balón pecho, ese balón bombeado... El mismo balón siempre pecho, este balón, este balón siempre pecho, ese balón siempre bombeado... Éste, balón pecho, ese bombeado... Venga preparadas, preparados... Bombeado, pecho...	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:17:59	0:18:05	0:00:06	Poneros de acuerdo... ¿a ver qué balón es el bombeado?, ¿a ver qué balón es el de pecho?... Va, ¡jale!...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:18:06	0:18:09	0:00:03	Vamos, seguido..., venga, seguido...	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción de la tarea 14	Conducción
	0:18:11	0:18:24	0:00:13	Poneros de acuerdo, pensar..., vamos, pensando... ¿a ver qué balón es el de pecho? ¿A ver qué balón es el bombeado?... ¿A ver qué balón es el de pecho? ¿A ver qué balón es el bombeado?...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:18:26	0:18:27	0:00:01	Venga..., seguido...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:18:41	0:18:42	0:00:01	Venga, venga..., seguido...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:18:43	0:18:44	0:00:01	Alto...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
15ª TAREA	0:18:44	0:19:04	0:00:20	Mismo trabajo... Mismo trabajo..., pero vamos a perseguir..., vamos a perseguir a un compañero... Siempre el mismo trabajo..., pecho-bombeado, pecho y bombeado... y perseguimos a un compañero... ¿está entendido?...	Todo el grupo	Vinculación con otra tarea	Presentación de la tarea 15	Presentación
	0:19:04	0:19:19	0:00:15	El compañero se desplaza por donde quiera, la otra persona siempre le sigue de frente... Balón pecho-bombeado... y uno de vosotros se desplaza por donde quiera. Va ¡jale!..., vamos..., y la otra persona le sigue por todos los lados...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:19:19	0:19:20	0:00:01	¡Ale!	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:19:20	0:19:24	0:00:04	Vamos..., venga, seguido...	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción de la tarea 15	Conducción
	0:19:24	0:19:25	0:00:01	Bien...	Todo el grupo	Motivación-alaba		Conducción
	0:19:25	0:19:27	0:00:02	Venga... ¿a quién perseguís?... ¿Quién persigue a quién?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:19:28	0:19:29	0:00:01	Bien..., bien..., bien...	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:19:29	0:19:30	0:00:01	Vamos, seguido...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:19:30	0:19:31	0:00:01	Bien...	Todo el grupo	Motivación-alaba		Conducción
	0:19:31	0:19:32	0:00:01	¿A ver quién persigue a quién?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:19:32	0:19:34	0:00:02	Espe ¿a quién perseguimos?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:19:34	0:19:35	0:00:01	Vamos, seguido... Vamos...,	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:19:36	0:19:37	0:00:01	¿A quién perseguimos?,	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:19:37	0:19:38	0:00:01	Vamos, seguido...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción

	0:19:38	0:19:39	0:00:01	Bien...	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:19:39	0:19:40	0:00:01	¿A quién perseguimos?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:19:41	0:19:43	0:00:02	Vamos, seguido... Venga, seguido...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:19:43	0:19:44	0:00:01	¿A quién perseguimos?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:19:44	0:19:46	0:00:02	Vamos... Vamos,	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:19:46	0:19:47	0:00:01	¿A quién perseguimos?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:19:47	0:19:48	0:00:01	Vamos, seguido...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:19:50	0:19:52	0:00:02	Hay que estar constantemente en movimiento...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:19:52	0:19:54	0:00:02	¿A ver a quién perseguimos?...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:19:54	0:20:00	0:00:06	Cambio... Perseguimos a la otra persona... Cambio... Perseguimos a la otra persona...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:20:01	0:20:11	0:00:10	Va, ¡ale!... Venga, seguido... Vamos, seguido... seguido... Vamos, seguido...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:20:14	0:20:15	0:00:01	¡Cuidado, cuidado!...	Individual	Irrelevante		
	0:20:17	0:20:19	0:00:02	Vamos, seguimos..., perseguimos, perseguimos...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:20:20	0:20:21	0:00:01	Coge el balón...	Individual	Irrelevante		
	0:20:21	0:20:22	0:00:01	Vamos, seguido...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:20:27	0:20:31	0:00:04	Vale... Alto, alto... Vamos para acá...	Todo el grupo	Irrelevante		
16ª TAREA	0:20:33	0:20:35	0:00:02	A ver si callamos un poquito, eh, por favor...	Todo el grupo	Censura	Presentación de la tarea 16	Presentación
	0:20:37	0:20:46	0:00:09	Vamos para acá... Bien, vamos a comenzar... Hemos trabajado un concepto técnico táctico, ahora vamos a hacer un trabajo táctico...	Todo el grupo	Propósito de la tarea		Presentación
	0:20:47	0:21:42	0:00:55	Vamos a colocarnos grupos de tres, vamos a colocarnos grupos de tres, y cada tres con un balón..., el resto de balones los vamos a dejar en el desagüe... Vamos..., grupos de tres..., grupos de tres..., y dejamos el balón en el desagüe... Un solo balón nada más cada grupo..., vamos rápido... A ver que yo vea los grupos bien puestos..., que yo vea bien los grupos... Vamos... A ver..., Silvia ponte ahí, Silvia ponte ahí... A ver, vosotros..., uno para allá..., tres, cuatro... Falta uno, uno ahí, Javi... Un sólo balón cada grupo..., un solo balón... Vamos a hacer el siguiente trabajo... Vale...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:21:44	0:22:15	0:00:31	Vamos a hacer el siguiente balón, el siguiente trabajo, perdón... Sin salirnos, vamos a reducir espacios, en este campo nada más..., en este campo nada más... Sin salirnos de este campo vamos a pasarnos entre los tres el balón... Repito..., vamos a pasarnos entre los tres el balón..., y vamos a perseguir siempre a uno... ¿está entendido?... El balón siempre pasa A B C, y siempre perseguimos, por ejemplo, a A, hasta que yo diga... Sin salirnos de este campo...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:22:16	0:22:20	0:00:04	Va... Carrera y pases de pecho constantemente... Pases de pecho..., vamos...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción de la tarea 16	Conducción

	0:22:20	0:22:21	0:00:01	¿A ver a quién perseguís?...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:22:23	0:22:24	0:00:01	Evitar el chocar	Todo el grupo	Medidas de seguridad		Conducción
	0:22:24	0:22:29	0:00:05	Y utilizar... ir a los espacios libres..., ir a los espacios libres...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:22:31	0:22:32	0:00:01	Vamos, seguido...,	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:22:32	0:22:33	0:00:01	Ir a los espacios libres...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:22:34	0:22:37	0:00:03	Eh eh eh, en este campo nada más...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:22:39	0:22:46	0:00:07	Ir a los espacios libres... Vamos a los espacios libres... Espacios libres...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:22:48	0:22:53	0:00:05	Cambio..., perseguimos a otro..., a otra persona... Vamos, ir a los espacios libres...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:22:55	0:23:02	0:00:07	Venga, seguido..., espacios libres... Vamos, seguido..., espacios libres... Siempre en movimiento...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:23:05	0:23:08	0:00:03	Cambio, perseguimos a la tercera persona..., a la que falta...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:23:09	0:23:18	0:00:09	Siempre en movimiento..., ir a los espacios libres..., espacios libres... siempre en carrera... siempre en carrera...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:23:18	0:23:19	0:00:01	Vamos, seguido, seguido...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:23:21	0:23:24	0:00:03	¡Ale!, ¡ale!... Vamos, seguido... seguido...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:23:25	0:23:28	0:00:03	Pase de pecho constantemente... Vamos y... vamos, en carrera...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:23:29	0:23:31	0:00:02	Vamos, seguido..., venga, seguido...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:23:32	0:23:37	0:00:05	Vale, alto... Vamos para acá todo el mundo... Para acá...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
17ª TAREA	0:23:40	0:23:57	0:00:17	Sabéis y os recuerdo que hay tres principios en ataque... El primer principio en ataque es recu... conservar el balón... Segundo principio en ataque es progresar..., y el tercer principio meter canasta...	Todo el grupo	Técnico-táctico	Presentación de la tarea 17	Presentación
	0:23:58	0:24:04	0:00:06	En este caso concreto vamos a trabajar nada más que dos principios... conservar y balón y progresar...	Todo el grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
	0:24:05	0:24:11	0:00:06	Y a nivel defensivo el primer principio es recuperar el balón... ¿os acordáis?... y evitar la progresión...	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:24:12	0:24:40	0:00:28	Entonces vamos a trabajar en grupos de tres... Uno va a ser comodín, uno es comodín..., una persona es comodín... La otra persona va a defender siempre a la misma persona... siempre la defiendes a ella... Y en principio nos vamos a olvidar del balón..., solamente el objetivo es mi oponente..., y la otra persona bota el balón..., observa el desmarque...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación

0:24:41	0:24:43	0:00:02	Vamos desmárcate Beatriz..., cuándo se desmarque...	Individual	Demostración de la tarea		Presentación
0:24:44	0:24:49	0:00:05	Mira cómo se desmarca... ¿Y vienes a por mí cuando tienes todo el espacio para desmarcarte?...,	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:24:49	0:25:00	0:00:11	Márcala... Vamos, escápate... Escápate, vamos..., venga..., pero escápate, escápate..., a mí, ¡pero Beatriz si soy yo!... Vamos, escápate..., vamos..., vamos... vamos..., y pasa el balón..., recupera..., vamos..., venga...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
0:25:01	0:25:08	0:00:07	¿A quién marcas?... ¿Y por qué me estás mirando a mí?... ¿A quién tienes que mirar?... Objetivo...,	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:25:09	0:25:26	0:00:17	El objetivo es el oponente... Os olvidáis del balón..., el defensor... ¿Está entendido?... Es marcaje y ahora vamos a olvidarnos del concepto de recuperar el balón..., solamente evitar la progresión de mi oponente... Y la otra persona es...,	Todo el grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
0:25:27	0:25:28	0:00:01	Javi...,	Individual	Censura		Presentación
0:25:28	0:25:40	0:00:12	La otra persona es conservar el balón bajo el punto de vista técnico que no tiene ningún oponente..., botando el balón y observando el momento de pase cuando mi compañero o compañera se ha desmarcado... ¿Está entendido?...	Todo el grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
0:25:41	0:25:50	0:00:09	Venga, preparadas... Solamente en este campo... y siempre en movimiento... Preparadas..., ya.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:25:51	0:26:11	0:00:20	¡Ale!... Vamos, seguido... Para, ¡para un segundo!..., ¡para, para un momento!..., ¡para un momento!..., para, ¡para un momento!... Oye... ¿estamos?... ¿Habéis comprendido el ejercicio?... ¿Queréis utilizar todo el espacio?... que allí nos está gustando la sombra..., también el sol es importante para ponernos morenos... Vuelvo a repetir...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	Conducción de la tarea 17	Conducción
0:26:13	0:26:16	0:00:03	Mi responsabilidad a nivel defensivo...,	Todo el grupo	Irrelevante		
0:26:18	0:26:19	0:00:01	Belén...,	Individual	Censura		Conducción
0:26:19	0:26:31	0:00:12	Mi responsabilidad a nivel defensivo es mi oponente directo..., me olvido del balón... Y la persona que tiene el balón observa cuándo se ha producido el desmarque y el momento de pase... ¿Está entendido?...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:26:31	0:26:33	0:00:02	Va... ¡ale!... Vamos..., seguido...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:26:37	0:26:40	0:00:03	¿A quien defiendes?... ¿A quien defiendes?... A ver, ¿a quién defiendes?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:26:40	0:26:43	0:00:03	Pero... tú, ¿no me estás oyendo que la marques y que la observes a ella?...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:26:43	0:26:48	0:00:05	Y entonces, ¿por qué estás mirando al balón?... ¿Quién es tu oponente?... Pues... pues olvídate ya de todo lo demás...	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:26:49	0:26:56	0:00:07	Vamos..., pasa el balón... Venga, escápate..., ahora, escápate..., observa..., vamos..., devuelve otra vez el balón...	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:26:57	0:26:59	0:00:02	Eh, eh..., que la tienes que marcar... Stop...	Individual	Indicación de errores		Conducción

0:27:00	0:27:16	0:00:16	Alto... Vamos a ver... Alto, un momento... Vuelvo a insistir en el trabajo táctico que os he indicado... La persona que defiende, siempre defiende a la misma persona... y se olvida del balón...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:27:17	0:27:26	0:00:09	Si yo la estoy marcando a ella... ¡vamos demárcate!..., estoy siempre con ella continua y constantemente..., al margen de lo que pueda ocurrir con el balón... ¡vamos, demárcate!...,	Todo el grupo	Demostración de la tarea	Conducción
0:27:26	0:27:29	0:00:03	Y si se desmarca, la otra persona le pasa el balón...	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:27:30	0:27:31	0:00:01	Preparadas... (pregunta de un alumno)	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:27:33	0:27:39	0:00:06	Alto, un momento..., stop... Me parece muy bien la pregunta Jorge, no te has enterado de nada...	Individual	Censura	Conducción
0:27:40	0:27:46	0:00:06	Vuelvo a repetir..., vuelvo a repetir... Una persona siempre marca a la misma persona...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:27:46	0:27:57	0:00:11	Vicente marca a Jesús siempre... ¡Marca a Jesús, Vicente!... Jacobo tiene el balón... ¡márcale!... Vamos..., vamos... Devuélvele el balón... Vamos...	Individual	Demostración de la tarea	Conducción
0:27:58	0:28:00	0:00:02	¿A quién pasas el balón? Jesús...	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:28:01	0:28:14	0:00:13	Vamos, otra vez... Venga..., otra vez... Dale el balón... Venga..., venga..., vamos... Pasa el balón..., despacio..., observa el desmarque..., vamos..., vamos, pasa el balón..., desmarque...	Individual	Demostración de la tarea	Conducción
0:28:14	0:28:17	0:00:03	Bien... Stop, stop...	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción
0:28:18	0:28:20	0:00:02	¿Está comprendido el ejercicio?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:28:20	0:28:26	0:00:06	Hay dos aspectos que tenemos que considerar, la calidad de pase... A quién paso...,	Individual	Técnico-táctico	Conducción
0:28:27	0:28:30	0:00:03	¿A quién has pasado Jesús?... Has...,	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:28:30	0:28:37	0:00:07	Muy bien... Respuesta acertada... Has intentado momento de pase, calidad de pase, que el balón vaya a quien tiene que ir...	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción
0:28:39	0:28:40	0:00:01	Venga..., va... ¡ale!...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:28:42	0:28:43	0:00:01	Que le marques a él...	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:28:43	0:28:44	0:00:01	Ahí, ahí..., vamos...,	Individual	Motivación-empuje	Conducción
0:28:44	0:28:45	0:00:01	Bien..., vamos...	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción
0:28:46	0:28:47	0:00:01	Venga, seguido, seguido..., venga, seguido..., vamos...	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:28:50	0:28:52	0:00:02	Venga, venga, muy bien... Venga, seguido...	Individual	Motivación-empuje	Conducción
0:28:53	0:28:54	0:00:01	Cuidado con los pasos...	Individual	Reglamentario	Conducción
0:28:54	0:28:57	0:00:03	Vamos, seguido, seguido... Venga, venga, venga...	Individual	Motivación-empuje	Conducción
0:28:57	0:28:59	0:00:02	Pasa..., márcala, márcala...	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción

0:28:59	0:29:00	0:00:01	Bien, muy bien...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:29:00	0:29:01	0:00:01	Venga, seguido...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:29:01	0:29:02	0:00:01	Muy bien, muy bien...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:29:02	0:29:03	0:00:01	Seguido, seguido...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:29:03	0:29:04	0:00:01	Muy bien, muy bien...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:29:04	0:29:08	0:00:04	Seguido..., venga, venga..., seguido. Vale, alto...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:29:09	0:29:10	0:00:01	Muy bien.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:29:10	0:29:24	0:00:14	Cambio... Otra persona defiende..., otra persona comodín... Ponerlos de acuerdo... Va... Venga... ¡ale!,... Va...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:29:24	0:29:25	0:00:01	Venga, seguido...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:29:27	0:29:28	0:00:01	Bien..., bien...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:29:28	0:29:30	0:00:02	Seguido, vamos..., seguido... Vamos,	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:29:30	0:29:32	0:00:02	Bien... Bien, bien...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:29:32	0:29:38	0:00:06	Venga, seguido... Vamos, vamos seguido... Venga, venga...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:29:38	0:29:39	0:00:01	Muy bien... Seguido...	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:29:40	0:29:43	0:00:03	Venga, venga..., venga... Bota el balón si no puedes...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:29:43	0:29:45	0:00:02	Bien, bien... Muy bien...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:29:45	0:29:47	0:00:02	Venga Jorge, venga..., va, va...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:29:47	0:29:49	0:00:02	Vamos aquí..., a ver qué pasa... Vamos, seguido...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:29:49	0:29:51	0:00:02	Bien..., bien... Seguido, seguido...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:29:51	0:29:52	0:00:01	Bien..., bien...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:29:53	0:29:55	0:00:02	Venga, seguido... Va, va...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:29:55	0:29:57	0:00:02	Alto... Fenomenal.	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:29:57	0:30:07	0:00:10	Cambio... La tercera persona... Cambio... Venga..., ponerlos de acuerdo... Solamente queda una persona... Va...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:30:08	0:30:12	0:00:04	¡Ale!... Vamos, seguido... Venga, venga... ¡ale!, ¡ale!...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:30:12	0:30:13	0:00:01	Venga, venga...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:30:14	0:30:17	0:00:03	Venga, séparate más..., séparate más... Cuidado...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:30:17	0:30:22	0:00:05	Silvia... ¿cuántos pasos se pueden dar en Baloncesto?... ¿Dieciocho?... ¿Dos?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:30:22	0:30:23	0:00:01	Pues dos.	Individual	Reglamentario		Conducción

0:30:23	0:30:24	0:00:01	Si es que vas corriendo con el balón.	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:30:25	0:30:28	0:00:03	Venga, va,... Vamos, seguido... Venga, venga, venga...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:30:28	0:30:29	0:00:01	Bien Vicente..., bien... Bien...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:30:30	0:30:31	0:00:01	Vamos, seguido...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:30:32	0:30:39	0:00:07	Vamos, ¿a quién marcas?... ¿a quién marcas?... ¿a quién marcas Sonia?... ¿a quién marcas?... ¿A quién?... ¿No sabes a quién marcas?... ¿A él?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:30:39	0:30:42	0:00:03	Pues entonces olvídate del balón... Vamos..., márcale a él..., a él...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:30:42	0:30:43	0:00:01	¡Que te olvides del balón!...	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:30:44	0:30:51	0:00:07	A él..., sigue con él..., sigue con él..., vete a apoyarle... Vamos..., apoyo..., apoyo... Venga..., seguido..., apoyo...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:30:51	0:30:57	0:00:06	¡Que te olvides del balón!... Ahí... ¡Olvídate del balón!..., sigue con él..., sigue con él... ¡Que te olvides del balón!,	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:30:57	0:30:58	0:00:01	¡Que le mires a él!...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:30:58	0:31:02	0:00:04	Vamos sigue..., va..., va... Vamos, seguido...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:31:02	0:31:03	0:00:01	¡Sigue con él!...	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:31:03	0:31:04	0:00:01	¡Que te olvides del balón!...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:31:05	0:31:06	0:00:01	Alto...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:31:09	0:31:12	0:00:03	Que hay que pensarlo..., que... el ejercicio que está indicado...	Individual	Censura		Conducción
0:31:13	0:31:15	0:00:02	Vamos a ver, mismo problema ahora...	Todo el grupo	Vinculación con otra tarea	Presentación de la tarea 18	Presentación
0:31:16	0:31:20	0:00:04	Pero la atención y observación ya va a ser discriminativa, es decir...,	Todo el grupo	Propósito de la tarea		Presentación
0:31:22	0:31:42	0:00:20	Vamos a marcar..., vamos a marcar a mi oponente, vamos a marcar a mi oponente, y a la vez..., ahora sí que vamos a observar el balón... Mi atención está... ¿donde está el balón?... ¿donde está el balón?... ¿Y dónde está mi oponente?	Todo el grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
0:31:43	0:32:18	0:00:35	Poneos los tres, vamos a ponerlo de ejemplo. Antes mi único objetivo..., mi único objetivo era mi oponente directo. Ahora es..., mi objetivo es mi oponente y donde está el balón, de tal forma que él, a nivel de ataque, va a tratar de desmarcarse. A nivel defensivo voy a tratar de marcar y voy a tratar de interceptar el balón... ¿Está entendido?... Los dos conceptos... Vicente, defiende... Va..., bota el balón..., observa el balón... Venga, pase... Venga va, otra vez...	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación

0:32:19	0:32:36	0:00:17	Eh eh eh, para un momento, ¿y el balón donde está?... ¿Dónde esta el balón?... ¿Dónde está el balón?... ¿No sabes?... ¿Cómo que ahí?... Si no lo sabes... ¿Dónde esta el balón? ¿Dónde está tu oponente?... A ver, a ver..., venga. A ver... ¿Dónde está tu oponente?	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:32:37	0:32:42	0:00:05	... Jesús..., qué pase... ¿pero qué pase es ese?... ¿qué pase es ese?...	Individual	Evaluación de la tarea		Presentación
0:32:43	0:32:50	0:00:07	Mirar, no hay ninguna prisa en pasar, vamos a ver otra vez... A ver..., venga, vamos... A ver, ¿donde está el balón?...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
0:32:50	0:32:52	0:00:02	Jesús bota el balón y observa, que no tenéis ninguna prisa...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
0:32:52	0:32:53	0:00:01	Bien...,	Individual	Evaluación de la tarea		Presentación
0:32:54	0:32:55	0:00:01	Apoya, apoya..., observa...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
0:32:55	0:32:56	0:00:01	Bien...	Individual	Evaluación de la tarea		Presentación
0:32:56	0:32:57	0:00:01	Observa, observa...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
0:32:57	0:32:58	0:00:01	Bien.	Individual	Evaluación de la tarea		Presentación
0:32:58	0:33:01	0:00:03	Stop. Vale..., vale... Respira un poco que te has muerto...	Individual	Irrelevante		
0:33:03	0:33:08	0:00:05	¿Está claro el ejercicio?... Balón y oponente, balón y oponente...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
0:33:08	0:33:12	0:00:04	Venga...,preparadas?, ¿preparados?..., ya...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 18	Conducción
0:33:12	0:33:17	0:00:05	¡Ale!... Balón y oponente... Vamos..., cuando queráis... Va... ¡ale!...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:33:23	0:33:25	0:00:02	A ver que... Eh, eh, más distancia...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:33:26	0:33:30	0:00:04	¿Quién es tu oponente?... ¿a quién defiendes?... ¿a él?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:33:30	0:33:31	0:00:01	Pues ahí está..., ahí...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:33:32	0:33:34	0:00:02	Vamos, venga..., pásale el balón..., venga, vamos...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:33:34	0:33:36	0:00:02	Para, para... ¿Estás defendiendo a los dos o a uno?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:33:37	0:33:38	0:00:01	Vale, ¿pues para qué te vas para allá?...	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:33:39	0:33:40	0:00:01	Venga, va... Vamos...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:33:41	0:33:43	0:00:02	Venga, venga... Bien... Bien..., vamos...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:33:43	0:33:47	0:00:04	Observa el balón..., observa el balón... Observa a tu oponente y al balón, a las dos cosas...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción

0:33:47	0:33:49	0:00:02	Bien..., observa oponente y balón...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:33:50	0:33:54	0:00:04	¿Cuántos pasos se pueden dar en básquet, macho?... Ah, no lo sé... ¿Cuántos pasos se pueden dar?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:33:54	0:33:55	0:00:01	Dos...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:33:55	0:33:56	0:00:01	Y estás dando dieciocho...	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:33:56	0:33:57	0:00:01	Venga..., va..., va...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:33:58	0:34:00	0:00:02	Balón y oponente..., balón y oponente..., balón...	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:34:00	0:34:02	0:00:02	¡Los brazos!... ¡Los brazos!...	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:34:02	0:34:03	0:00:01	Bien...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:34:03	0:34:08	0:00:05	Vamos... Balón y oponente..., balón y oponente... Vamos..., seguido... Balón y oponente...	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:34:09	0:34:11	0:00:02	Bien... Bien... Controla..., controla..., no, no...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:34:11	0:34:12	0:00:01	Estás defendiendo a dos...,	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:34:12	0:34:15	0:00:03	¿A quién defiendes? ¿A uno o al otro?... ¿a quién?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:34:15	0:34:21	0:00:06	Alto... Stop... Vamos para acá un segundo..., vamos para acá un segundo...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:34:22	0:34:30	0:00:08	Mirad, errores que estamos cometiendo..., es falta de atención... Hemos dicho que siempre marcamos...	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción
0:34:30	0:34:33	0:00:03	...y es en conexión con el ejercicio anterior...	Todo el grupo	Vinculación con otra tarea		Conducción
0:34:34	0:34:37	0:00:03	Siempre marcamos a la misma persona... ¿correcto o no?...	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción
0:34:37	0:34:43	0:00:06	Segundo... ¿qué hemos dicho, aparte de marcar a mi oponente?... ¿Qué más hemos dicho?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:34:44	0:34:45	0:00:01	... Observar el balón...	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:34:46	0:34:55	0:00:09	Y resulta que hay momentos que estamos defendiendo uno contra dos y no se trata de uno contra dos... Se trata de uno contra uno..., mi atención está en mi oponente...	Todo el grupo	Explicación de errores		Conducción
0:34:56	0:35:12	0:00:16	¿Y qué más?... ¿Y?... El balón... ¿dónde se encuentra el balón?... ¿Para qué?... A) Para evitar que mi oponente... ¿qué?... se escape, se desmarque..., y B), en el supuesto de que se desmarque..., de que se produzca el pase, tratar de interceptar el balón... ¿está entendido?...	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:35:12	0:35:18	0:00:06	Venga, vamos..., va... Cambio... Otra persona defiende, otra persona ataca... Va..., a ver...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:35:19	0:35:23	0:00:04	Venga, venga... Venga, venga...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:35:25	0:35:27	0:00:02	¿Y el balón?... ¿el balón donde está?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción

0:35:27	0:35:28	0:00:01	Ahí... ¡Ahora sí!...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:35:28	0:35:29	0:00:01	¿Donde está el balón?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:35:29	0:35:30	0:00:01	Bien... Bien...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:35:30	0:35:31	0:00:01	Bota el balón, bota el balón...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:35:31	0:35:34	0:00:03	Bien..., venga... Bien..., venga...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:35:34	0:35:35	0:00:01	¿A ver donde esta el balón?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:35:35	0:35:36	0:00:01	Correcto...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:35:36	0:35:37	0:00:01	Escápate, escápate...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:35:37	0:35:38	0:00:01	Muy bien... Muy bien...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:35:39	0:35:40	0:00:01	Venga, vamos... Venga, venga...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:35:40	0:35:41	0:00:01	Bien...	Pequeño grupo	Motivación-alaba		Conducción
0:35:43	0:35:44	0:00:01	... Claro... No... Efectivamente...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:35:45	0:35:46	0:00:01	Venga, vamos... Vamos...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:35:47	0:35:48	0:00:01	Marcas a él..., y ahora tú obsérvale...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:35:48	0:35:49	0:00:01	Venga, va...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:35:49	0:35:50	0:00:01	Bien, bien...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:35:50	0:35:51	0:00:01	No, no...,	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:35:51	0:35:52	0:00:01	A por él, a por él siempre..., siempre a él...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:35:52	0:35:55	0:00:03	Bien... Interceptado el balón... Venga, va... Éxito...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:35:55	0:36:02	0:00:07	Cambio... Cambio..., la otra persona... Va... Cambio..., la otra persona...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:36:03	0:36:06	0:00:03	Va... ¡jale!... Venga, venga...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:36:07	0:36:11	0:00:04	Vamos, seguido... Venga, venga... Venga..., venga...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:36:11	0:36:12	0:00:01	A ver... ¿quién defendemos?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:36:13	0:36:14	0:00:01	Venga, ahí..., eso es.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:36:14	0:36:15	0:00:01	Observa y desmar...,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:36:15	0:36:16	0:00:01	Ahí... Bien...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:36:16	0:36:17	0:00:01	Pasa el balón..., pasa el balón...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:36:17	0:36:19	0:00:02	Venga..., márcale, márcale...,	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:36:19	0:36:20	0:00:01	Desmarque...	Individual	Ofrecimiento de		Conducción

					soluciones				
	0:36:20	0:36:21	0:00:01	Eso es... Bien..., correcto...	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción		
	0:36:22	0:36:25	0:00:03	Venga, seguido... Va..., va... Venga, seguido... Venga, desmárcate...	Individual	Motivación-empuje	Conducción		
	0:36:25	0:36:26	0:00:01	Bien...	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción		
	0:36:26	0:36:27	0:00:01	Vamos, seguido...	Individual	Motivación-empuje			
	0:36:28	0:36:29	0:00:01	Bien, bien...	Pequeño grupo	Motivación-alaba			
	0:36:29	0:36:31	0:00:02	Vamos, seguido... Va..., va...	Pequeño grupo	Motivación-empuje			
	0:36:32	0:36:35	0:00:03	Vale, alto... Alto..., alto...	Todo el grupo	Organización de la tarea			
19ª TAREA	0:36:36	0:37:11	0:00:35	Tres y tres seis..., tres y tres seis..., canasta numero 1... Quietos, que voy a explicar... Tres y tres seis, canasta numero 1... Tres y tres seis, canasta numero 2... Tres y tres seis, canasta numero 3... Y tres y tres seis, perdón..., tres y tres seis... ¿eh?... tres y tres seis..., canasta 4... Y tres y tres, canasta 3... ¡Eh!, venir para acá que voy a explicar qué es lo que tenemos que hacer... Venir para acá... Atender... Los que os he indicado...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 19	Presentación	
	0:37:11	0:37:16	0:00:05	Objetivo..., objetivo..., vamos a trabajar defensa, ¿cómo?...	Todo el grupo	Objetivo de la tarea		Presentación	
	0:37:18	0:37:28	0:00:10	Defensa Individual... por todo el campo... tres contra tres... Defensa individual por todo el campo... Ponerlos de acuerdo a quién defendéis, y..., nivel de partido...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación	
	0:37:28	0:37:34	0:00:06	Tenéis cuatro minutos..., pero, vamos..., cuatro minutos... Ya tenéis que empezar por que si no, no hay tiempo...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación	
	0:37:34	0:37:35	0:00:01	Vamos, rápido...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Presentación	
		0:37:36	0:37:39	0:00:03	Vamos..., venga...	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción de la tarea 19	Conducción
		0:37:41	0:37:42	0:00:01	Defensa Individual...	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
		0:37:43	0:37:47	0:00:04	¿Ya estáis?..., ¿qué hacéis con dos balones?... ¿A ver quién marca?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
		0:37:49	0:37:51	0:00:02	¡Marcos!... Venga, va...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
		0:37:51	0:37:52	0:00:01	Partido... ¡que es partido!...	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
		0:37:52	0:37:54	0:00:02	Vamos, venga,... Vamos, venga, va...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
		0:37:54	0:37:55	0:00:01	¡Que es partido!, ¿eh?...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
		0:37:56	0:37:57	0:00:01	Marcos, cuidado con los pasos...	Individual	Reglamentario		Conducción
		0:37:58	0:38:01	0:00:03	A ver, oye... Parar..., parar un momento... ¿A qué canasta atacáis cada equipo?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
		0:38:03	0:38:06	0:00:03	Ah, pues venga, vamos... Venga, va... Vamos, poneros de acuerdo...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción

0:38:07	0:38:10	0:00:03	No, no..., todo el campo, todo el campo... Defensa individual todo el campo...	Individual	Organización de la tarea	Conducción
0:38:11	0:38:14	0:00:03	Venga, va... Vamos, venga... Va...	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:38:16	0:38:17	0:00:01	¿A ver quién marca quién?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:38:18	0:38:19	0:00:01	Venga, va... Venga vamos,	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:38:20	0:38:21	0:00:01	¿A ver quien marca a quien?... Venga...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:38:22	0:38:23	0:00:01	¿A ver quién marca a quien?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:38:23	0:38:24	0:00:01	Vamos... Vamos...	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:38:24	0:38:25	0:00:01	¿A ver quién marca a quién?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:38:26	0:38:27	0:00:01	Venga, seguido...	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:38:28	0:38:29	0:00:01	¿A ver quién marca a quién?... Vamos...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:38:33	0:38:36	0:00:03	Rebote... ¿Qué pasa ahí que no cogéis el rebote?... Vamos...	Pequeño grupo	Indicación de errores	Conducción
0:38:41	0:38:42	0:00:01	Venga, vamos...	Individual	Motivación-empuje	Conducción
0:38:42	0:38:46	0:00:04	¿Qué pasa?... ¿A quién marcas? Javi... ¿A quién marcas?... ¿Por qué ha recibido esa persona el balón? ...	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:38:46	0:38:47	0:00:01	Cuidado con los pasos...	Individual	Indicación de errores	Conducción
0:38:47	0:38:49	0:00:02	Venga, vamos... Venga, venga...	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:38:49	0:38:51	0:00:02	A ver, ¿quien apoya?... Venga, ¿quién apoya?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:38:51	0:38:55	0:00:04	Vamos... Apoya..., apoya... Vamos, apoya...	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:38:56	0:38:59	0:00:03	Fuera... Vamos..., sacamos... Fuera...	Pequeño grupo	Reglamentario	Conducción
0:38:59	0:39:00	0:00:01	Venga, rápido...	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:39:00	0:39:01	0:00:01	¿A ver quién marca a quien?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:39:01	0:39:02	0:00:01	Vamos, seguido...	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:39:04	0:39:06	0:00:02	Defensa Individual..., defensa Individual...	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:39:06	0:39:08	0:00:02	¿Quién marca a Sonia?... Vamos...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:39:09	0:39:10	0:00:01	¿Pero cómo que tú, tú?...	Individual	Censura	Conducción
0:39:10	0:39:12	0:00:02	Rebote..., vamos, rebote...	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:39:15	0:39:17	0:00:02	Venga..., defensa Individual...	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:39:20	0:39:31	0:00:11	A ver, ¿qué ha pasado?... Déjame ver Silvia... ¿Nada?... Pues venga, ya está... ¿Estás bien o no?... Venga, va...	Individual	Irrelevante	
0:39:31	0:39:32	0:00:01	Defensa Individual...	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:39:32	0:39:33	0:00:01	¿A quién marcas Jorge?...	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:39:33	0:39:35	0:00:02	Pues venga, ya estamos... Venga... Saca...	Individual	Motivación-empuje	Conducción

0:39:36	0:39:37	0:00:01	Vamos, defensa Individual...	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:39:37	0:39:38	0:00:01	Vicente, vamos,	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:39:39	0:39:40	0:00:01	A ver, ¿quién marca a quién?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:39:40	0:39:48	0:00:08	Vamos... Desmarque..., desmarque..., desmarque... Vamos..., desmarque, vamos... Seguido... Bien... Vamos..., apoyo..., apoyo..., apoyo...	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:39:49	0:39:50	0:00:01	Muy bien esa interceptación...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:39:51	0:39:52	0:00:01	Contraataque..., arriba juuop!...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:39:53	0:39:55	0:00:02	¡Vaya una entrada a canasta!...	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:39:56	0:39:57	0:00:01	Rebote..., rebote...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:39:58	0:40:00	0:00:02	Vaya una entrada que has hecho, eh, tío...	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:40:00	0:40:01	0:00:01	Venga va... vamos...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:40:02	0:40:04	0:00:02	¿Quién marca a Jacobo?... ¿Quién le marca?... ¿Quién le marca?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:40:04	0:40:07	0:00:03	Vamos... Individual... Vamos, seguido...	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:40:07	0:40:08	0:00:01	Vamos, ¿quién le marca?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:40:08	0:40:09	0:00:01	Vamos, seguido...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:40:11	0:40:15	0:00:04	¿Qué pasa ahí?... ¡Eh!, vamos a ver, ¿por qué estáis...?	Pequeño grupo	Indicación de errores		Conducción
0:40:16	0:40:17	0:00:01	Estáis en racimo...	Pequeño grupo	Indicación de errores		Conducción
0:40:17	0:40:23	0:00:06	¿Pero qué pasa aquí?, cada uno... Para, para un momento... ¿Qué hacéis aquí parados?... ¿Qué hacéis aquí parados?... ¿Qué hacéis aquí parados?...	Pequeño grupo	Censura		Conducción
0:40:24	0:40:28	0:00:04	Cada uno tiene que desmarcarse continua y constantemente. Ahora no hay zonas, pero cada uno marca el suyo...	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:40:28	0:40:29	0:00:01	Venga, vamos, va...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:40:30	0:40:33	0:00:03	Saca el balón..., saca, saca el balón... Saca desde allí..., saca desde allí...	Individual	Reglamentario		Conducción
0:40:33	0:40:37	0:00:04	Vamos... a ver, ¿quién marca a Belén?... Venga... ¿quién marca a Silvia?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:40:38	0:40:39	0:00:01	Pues venga, vamos...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:40:39	0:40:41	0:00:02	Venga, seguido... A ver, ¿quién marca a Almudena?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:40:42	0:40:43	0:00:01	Venga, venga..., seguido...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:40:44	0:40:45	0:00:01	Vamos, seguido...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:40:45	0:40:46	0:00:01	¿Quién apoya?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:40:46	0:40:47	0:00:01	Vamos, rebote...	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción

	0:40:48	0:40:49	0:00:01	¿Quién marca a Alexander?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:40:49	0:40:54	0:00:05	Vamos... ¡A ver, pelear por el rebote!... Vamos... Cuidado con las gafas..., cuidado...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:40:54	0:40:57	0:00:03	Vale, ¡stop!, ¡alto!	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
FINAL DE LA SESIÓN	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
	0:40:58	0:41:13	0:00:15	Para acá todo el mundo. Vamos..., para acá todo el mundo, vamos... para acá, vamos...	Todo el grupo	Organización de la tarea	El profesor reúne al grupo de clase y se dirige a todos los alumnos y alumnas. Evaluación de la sesión	
	0:41:22	0:41:34	0:00:12	Podemos respirar un poquito..., respirar tranquilos..., nos relajamos... Que pasa Marga, ¿estás muerta?... ¿Estás asfixiada, y eso?... ¿Por qué?... ¿La han dado caña?...	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:41:35	0:41:36	0:00:01	Bueno, muy bien el trabajo...	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		
	0:41:37	0:41:44	0:00:07	Muchas veces hemos comentado que nadie debe sentarse en los balones, ¿por qué?... Porque se abollan, y resulta que estamos sentados en el balón...	Todo el grupo	Censura		
	0:41:45	0:41:59	0:00:14	Bueno está bastante bien el trabajo que hemos realizado, el trabajo que hemos realizado está bastante bien... Máxime además, cuando..., cuando el trabajo pues supone...	Todo el grupo	Evaluación de la tarea	Problema con el micrófono y no se oye el final de la frase	
	0:42:07	0:42:10	0:00:03	Ahora, luego después, posteriormente, posteriormente.	Todo el grupo	Irrelevante		

* OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE *

Código: Grabación 12

Tipo de contenido: Voleibol

Nº de sesión en unidad didáctica: Final

Duración de la sesión: 42''

	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
INICIO DE LA SESIÓN	0:00:00	0:00:41	0:00:41	Vamos a hacer hoy una sesión de un poco de repaso... de ejercicios que están fallando... ¿Eh?, hay personas ¿eh? que nos quedamos parados y hasta que no nos llega no reaccionamos... ¿De acuerdo?... La reacción... previa, por favor... A ver ésta que llega tarde... Bueno, entonces, vamos a hacer un pequeño repaso ¿de acuerdo?... Toque de dedos, toque de antebrazos, en desplazamiento, etc., etc. ¿Vale?	Todo el grupo	Objetivos de la sesión		

	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
DSLLO DE LA SESIÓN 1ª TAREA	0:00:42	0:00:48	0:00:06	Bueno... Carrera tres minutos... Vamos a calentar luego en grupo y pongo nota al que diga...	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación de la tarea 1	Presentación
	0:00:55	0:00:57	0:00:02	Vamos..., vamos...	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción de la tarea 1	Conducción
	0:01:37	0:01:38	0:00:01	¡Por detrás de la red!	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:02:05	0:02:06	0:00:01	Vale...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
2ª TAREA	0:02:06	0:02:11	0:00:05	Calentamos, por equipos... Calentamiento específico...	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación de la tarea 2	Presentación
	0:02:11	0:02:12	0:00:01	Cinco minutos...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:02:22	0:02:24	0:00:02	A ver, no tiramos de la red, ¿eh?... venga, va...	Pequeño grupo	Censura	Conducción de la tarea 2	Conducción
	0:02:25	0:02:27	0:00:02	Venga, grupo..., equipo...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:02:33	0:02:45	0:00:12	A ver, Carlos, realizas el calentamiento..., marcas los tiempos, repeticiones y te evalúo...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:02:48	0:02:55	0:00:07	Víctor realizas el calentamiento, te observo y te evalúo. ..	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:02:59	0:03:01	0:00:02	A ver, ese grupo. Poneros aquí...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:03:08	0:03:15	0:00:07	Adrián, te evalúo..., calentamiento..., marca tiempo...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:03:16	0:03:17	0:00:01	Aquí (respuesta a una pregunta de un alumno)...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:03:21	0:03:26	0:00:05	Jesús, te evalúo... venga, vamos... te voy a observar.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:03:53	0:04:07	0:00:14	Se ve muy... Qué se ve muy...muy lejos, ¿no?... ¿Sí?... Pero lo puedes poner mas cerca... ¿Sí?, ¿Se coge bien?... Ah!		Irrelevante		
	0:07:48	0:07:49	0:00:01	Es que estamos ahora grabando		Irrelevante		
	0:08:14	0:08:15	0:00:01	¿Hemos terminado?...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:08:18	0:08:20	0:00:02	Algunos grupos muy rápidos, ¿eh?...	Pequeño grupo	Censura		Conducción
	0:08:22	0:08:28	0:00:06	Muy bien aquí ¿eh?... Hay diferencia entre unos y otros...	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:08:34	0:08:36	0:00:02	... Luego en los partidos se falla.	Pequeño grupo	Funcionalidad de la tarea		Conducción
	0:09:00	0:09:04	0:00:04	¿Vale? ... Bueno, veniros para acá, venga... Vamos a ver...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción

3ª TAREA	0:09:08	0:09:21	0:00:13	Vamos a ver, vamos a respetar dentro del equipo, los grupos, ¿eh?... Vamos a trabajar siempre con compañeros del equipo, ¿vale?... Una fila de tres, vosotros dos,	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 3	Presentación
	0:09:22	0:09:24	0:00:02	Paula, uno en medio...	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:09:25	0:09:30	0:00:05	Vamos a trabajar pases, pase de dedos, pase atrás, ¿vale?...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:09:31	0:09:35	0:00:04	El de en medio, es el que continuamente se cambia ¿eh? ¿De acuerdo?...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:09:36	0:09:40	0:00:04	La anticipación perceptiva, reflejos, la posición básica, es lo que está fallando...	Todo el grupo	Indicación de errores		Presentación
	0:09:40	0:09:42	0:00:02	Estamos viendo en el campo a la gente así (hace un gesto para indicar lo que no hay que hacer), ¿vale?,	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:09:43	0:09:50	0:00:07	Todo el mundo aquí (hace otro gesto indicando cuál es la posición correcta), ¿de acuerdo?, me antepongo, voy a por el balón, adelante, atrás, esta es la posición básica, ¿vale?...	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:09:50	0:10:13	0:00:23	Venga, Adrián..., a ver, diez pases y cambio..., el del medio, pase atrás ¿eh? Y te cambias, te giras, cuando te lo pase Adrián... Va, pase atrás..., pase atrás..., cambio..., busca..., pase..., busca..., pase...	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:10:15	0:10:22	0:00:07	Venga, diez pases y cambia el del medio ¿eh?... rápido, respetando... los grupos...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:10:35	0:10:43	0:00:08	A ver, alguien... ¿algún equipo son siete?... Pues veinte para allá..., ah no, que son cinco... Nada, pues uno de cuatro, va... Vosotros... uno de cuatro..., venga..., buscar balón...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 3	Conducción
	0:10:45	0:10:46	0:00:01	Vamos, rápido...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:10:48	0:10:50	0:00:02	Cada uno va a buscar los suyos (se refiere a los balones), venga...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:10:54	0:10:55	0:00:01	Busca, busca...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:10:58	0:11:05	0:00:07	Esa posición Paula, ahí, flexionando... Las piernas...	Individual	Técnico-táctico		Conducción
	0:11:09	0:11:10	0:00:01	Vale..., ir cambiando..., venga.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:11:10	0:11:13	0:00:03	A ver, más cerquita..., por aquí, que yo lo vea..., venga...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:11:16	0:11:17	0:00:01	Va, empezamos...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:11:21	0:11:23	0:00:02	Venga, busca, busca ese balón... ¿eh?... busca ese balón...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:11:25	0:11:27	0:00:02	Venga, un poquito más alto...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:11:29	0:11:33	0:00:04	Lánzale ese pase altito ¿eh?... si no, no lo puede coger...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:11:38	0:11:47	0:00:09	...Cuatro, fila de cuatro...A ver, los dos de en medio realizan pase atrás, ¿de acuerdo?... Venga...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:11:49	0:11:58	0:00:09	Pase..., pase..., pase... ¡eso es!, ¡ahí!..., nos giramos... ¡eso es!... ¿Vale?... Venga...	Pequeño grupo	Evaluación de la		Conducción

					tarea	
0:12:00	0:12:06	0:00:06	Vosotros igual... Igual... Miralo... Claro... Venga.	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción
0:12:08	0:12:10	0:00:02	Vamos..., buscando el balón todo el mundo...	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:12:10	0:12:11	0:00:01	Diez pases y cambio...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:12:12	0:12:13	0:00:01	Busca el balón, Adrián...	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:12:16	0:12:17	0:00:01	¡Eso es!...	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción
0:12:17	0:12:18	0:00:01	Muévete, muévete...	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:12:34	0:12:40	0:00:06	Diez pases y cambio, venga... Diez pases y cambio...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
0:12:41	0:12:44	0:00:03	Víctor, controla tu fuerza..., el impulso...	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:12:47	0:12:50	0:00:03	Es que en un partido no te van a pasar perfecto ¿eh?... Aaah!	Individual	Funcionalidad de la tarea	Conducción
0:12:54	0:12:56	0:00:02	Venga... Mira la distancia...	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:12:58	0:12:59	0:00:01	¡Eso es!...	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción
0:13:00	0:13:06	0:00:06	A veces, si te viene muy fuerte, solo con un pequeño toque..., un pequeño impulso..., le llega a ella...	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
0:13:07	0:13:09	0:00:02	Venga..., búscala, búscala..., muévete...	Individual	Motivación-empuje	Conducción
0:13:12	0:13:13	0:00:01	Venga, moviéndome...	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción
0:13:21	0:13:23	0:00:02	Vamos..., Adrián...	Individual	Motivación-empuje	Conducción
0:13:26	0:13:28	0:00:02	Esa fuerza..., esa fuerza...	Individual	Técnico-táctico	Conducción
0:13:30	0:13:34	0:00:04	Venga..., búscalos... Venga..., muévete Pablo...	Individual	Motivación-empuje	Conducción
0:13:36	0:13:37	0:00:01	Venga..., arriba...	Individual	Técnico-táctico	Conducción
0:13:38	0:13:39	0:00:01	A ver ¿qué te ha pasado?,	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:13:39	0:13:47	0:00:08	La posición de manos..., mira... Pablo... Posición de piernas, eso es... ¿eh?... Acopla las manos al balón...	Individual	Demostración de la tarea	Conducción
0:13:49	0:13:50	0:00:01	Mira... ¿y te quedas así?...	Individual	Demostración de la tarea	Conducción
0:13:51	0:13:57	0:00:06	Te falta esto... ¿de acuerdo?... Posición de piernas..., es fundamental el impulso es de piernas...	Individual	Demostración de la tarea	Conducción
0:13:57	0:13:58	0:00:01	Venga, búscalos...	Individual	Motivación-empuje	Conducción
0:14:03	0:14:06	0:00:03	¿Hemos cambiado todos?... ¿Hemos cambiado todos? ...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	Conducción
0:14:07	0:14:08	0:00:01	Pues venga rápido...	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción

4ª TAREA	0:14:18	0:14:20	0:00:02	Alguien, ¿quién falta...?, ¿quién falta por pasar por ahí?...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:14:22	0:14:24	0:00:02	Vale... Vale, cambio...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
4ª TAREA	0:14:25	0:14:27	0:00:02	A ver, ¿preparado Carlos?...,	Individual	Pregunta sobre tarea	Presentación de la tarea 4	Presentación
	0:14:28	0:14:32	0:00:04	Balón aquí (pide que se lo echen a ese alumno). Venga, a ver... Cambio...	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:14:34	0:14:43	0:00:09	Seguimos con el mismo ejercicio, pero el que está en medio, al realizar el pase atrás, se cambia con el de delante... ¿De acuerdo?...	Todo el grupo	Variación de la tarea		Presentación
	0:14:44	0:15:08	0:00:24	A ver, lo hacemos... Miramos... Vamos, rápido, búscalo, otra vez, ahí... Carlos, en medio... Vamos, cámbiate... ¡Eh!, el cambio siempre con el de delante, ¿de acuerdo? Venga, otra vez... Busco, arriba..., vamos Carlos, ahí..., venga, despacito..., ahí...	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:15:08	0:15:09	0:00:01	Vamos...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 4	Conducción
	0:15:27	0:16:19	0:00:52	Bueno, a ver vosotros... ¿cómo solucionáis este problema?... a ver... ¿a ver cómo lo hacemos?... venga, pensarlo..., venga..., a ver... A ver..., a ver.	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:16:39	0:16:48	0:00:09	A ver, mirar cómo este grupo lo ha... a ver cómo lo habéis... cómo habéis solucionado el tema vosotros..., a ver, hacerlo..., a ver...	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:16:51	0:16:53	0:00:02	Venga, sigue... ¿con quien te cambias?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:17:06	0:17:11	0:00:05	¿Oye? ¿Esto?, ¿qué es? ¿Esto qué es? ¿Eh?	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:17:11	0:17:12	0:00:01	¿Cómo es?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:17:15	0:17:23	0:00:08	Que no te vea esto ¿eh?, porfa..., eso es un pecado, esto... ufffl!, ¿eh? ...Esto es mucha avaricia...,	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:17:25	0:17:27	0:00:02	Venga, arriba ¿eh? ...Posición adecuada, venga.	Individual	Técnico-táctico		Conducción
	0:17:28	0:17:31	0:00:03	Bueno... ¿va saliendo?... ¿sale?...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:17:33	0:17:35	0:00:02	Luego, en el campo, hay que moverse así ¿eh?...,	Todo el grupo	Funcionalidad de la tarea		Conducción
	0:17:35	0:17:37	0:00:02	Que nos quedamos bloqueados...	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción
	0:17:51	0:17:54	0:00:03	Vente, Elena, trae unos cuantos balones, trae la... la red esa.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:18:03	0:18:05	0:00:02	Bueno, a ver... Vente aquí, Paula...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:18:06	0:18:07	0:00:01	Vale..., cambiamos.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
5ª TAREA	0:18:11	0:18:16	0:00:05	A ver, rápido... A ver..., enfrente de Adrián...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 5	Presentación
	0:18:18	0:18:30	0:00:12	Bueno... A ver... Lo que quiero de verdad es que la gente se mueva, se desplace, que luego en el campo nos quedamos bloqueados...	Todo el grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
	0:18:31	0:18:33	0:00:02	A ver Pablo..., venga... ¿De acuerdo?...	Individual	Organización de la		Presentación

					tarea		
0:18:36	0:18:44	0:00:08	Entonces..., muchas veces se dice, es que no me la pasa bien, pues es que en el campo no te la van a pasar perfecta..., ojalá... ¿Vale?... A ver...,	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:18:45	0:19:06	0:00:21	Entonces, vamos a trabajar..., cada tres con dos balones... Aquí Paula, cogiendo el balón... Bueno..., entonces tienes que devolvérsela, pase de dedos... ¿eh?... y desplazarte porque Paula también te la va a pasar... ¿eh?... rapidito, va... Pase..., pase..., te desplazas..., pase..., pase...	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
0:19:06	0:19:16	0:00:10	¿Cómo nos desplazamos?... Piernas flexionadas..., un poquito más rápido... ¿eh?... Que corra un poquito más, que va muy lento..., y se la lanzamos recta... ¿eh?... para que él se mueva...	Todo el grupo	Demostración de la tarea	La profesora demuestra cómo hay que hacer el desplazamiento.	Presentación
0:19:17	0:19:18	0:00:01	Eso es..., muy bien...	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Presentación
0:19:19	0:19:21	0:00:02	Venga grupos..., cogemos balones...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:19:39	0:19:47	0:00:08	...Sí, tiene que estar... No hay más...	Individual	Irrelevante	Conducción de la tarea 5	
0:19:48	0:20:03	0:00:15	¿Rufo donde vas? ... No, pero tú no lo has pedido... ¿Eh? ... No, pero dímelo, así yo no me asusto... ¿eh?... venga...	Individual	Censura		Conducción
0:20:08	0:20:10	0:00:02	¿A ver cuánto tardamos en ponernos en acción?...	Todo el grupo	Motivación-reto		Conducción
0:20:11	0:20:16	0:00:05	Uno para acá... esperad, que se ha ido al servicio un momentito...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:20:17	0:20:25	0:00:08	Venga, va..., venga va... Vamos... Que tardamos mucho en ponernos en acción, venga.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:20:27	0:20:32	0:00:05	Da igual... Pero si no tiene que botar..., no tiene que botar... Ya..., pero no hay otro, venga...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:20:36	0:20:49	0:00:13	¿Que cómo se hace con cuatro?... A ver, pensar un poquito... Los dos... ¿qué pueden hacer?... ¿Qué pueden hacer?... ¿Qué pueden hacer?... ¿Cómo pensáis?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:20:50	0:20:59	0:00:09	¿Vale?... Lo que ha dicho ella..., perfecto... ¿eh?... Cambio entre ellas y se desplazan... Venga..., buena idea..., va.	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:21:01	0:21:02	0:00:01	Tiene que ser a la vez...	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:21:05	0:21:06	0:00:01	A la vez... No, no...,	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:21:08	0:21:11	0:00:03	Vosotros sois los que tenéis que hacer el pase a la vez... Claro...	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:21:13	0:21:15	0:00:02	Vamos, vamos..., moviéndome...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:21:18	0:21:19	0:00:01	Vamos...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:21:22	0:21:28	0:00:06	Venga..., buscando el balón... Venga... Me desplazo ahí, venga... Ay...,	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:21:31	0:21:33	0:00:02	Hay que correr..., hay que correr... Claro...	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:21:36	0:21:38	0:00:02	Vamos Andrea que no corre nada, vamos...	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:21:45	0:21:50	0:00:05	Vale... ¿estamos cambiando?... Venga, cambio...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción

	0:21:55	0:21:57	0:00:02	Vamos, vamos, vamos, chicas...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:21:58	0:21:59	0:00:01	¿Estamos cambiando?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:22:01	0:22:04	0:00:03	Vamos... A ver, ¿a dónde le lanzas..., Clara?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:22:06	0:22:07	0:00:01	Él es el que tiene que correr...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:22:10	0:22:16	0:00:06	Venga, va... Ahí, vamos... Antes, para que él corra...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:22:16	0:22:18	0:00:02	Eso es..., venga...	Individual	Motivación-alaba		Conducción
	0:22:20	0:22:23	0:00:03	Arriba Víctor..., eso es...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:22:25	0:22:27	0:00:02	Vale, vamos cambiando...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:22:34	0:22:36	0:00:02	Venga chicos..., a la vez...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:22:36	0:22:39	0:00:03	Eso es..., ahí..., vamos...	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:22:39	0:22:40	0:00:01	Muy bien el cambio...	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:22:46	0:22:52	0:00:06	...¿Por qué no puede ser, a ver?... ¿Y cómo...?, ¿por qué no os coordináis?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:22:57	0:23:03	0:00:06	¿Y por qué te chocas?... ¿Por qué no lo planeáis antes..., quién va por delante y quién va por detrás?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:23:07	0:23:08	0:00:01	Ahí esta...	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:23:13	0:23:15	0:00:02	A ver..., hacerlo...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:23:25	0:23:26	0:00:01	¡Eso es!...	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:23:26	0:23:34	0:00:08	Pues parar la jugada, ¿de acuerdo?, ¿eh?... Cuando ya no está bien coordinado, parar la jugada y empezamos otra vez..., venga...	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:23:36	0:23:47	0:00:11	A ver chicas, poneros aquí que no os veo nada..., que estáis ahí entre la maleza... entre la selva, y hay problemas..., venga, luego se cuelan los balones por ahí...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:23:53	0:23:54	0:00:01	Bueno..., siguiente.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
6ª TAREA	0:23:55	0:24:10	0:00:15	A ver, esos tres chicos... estupendos... Uno enfrente... venga..., cambio..., rápido... Desplazamiento...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 6	Presentación
	0:24:13	0:24:19	0:00:06	Seguimos trabajando el desplazamiento pero ahora con la recepción... ¿de acuerdo?...	Todo el grupo	Variación de la tarea		Presentación
	0:24:21	0:24:30	0:00:09	Venga..., a ver... Primero le vamos a lanzar sin pase... espera, espera, espera..., si yo tengo el balón...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:24:30	0:24:35	0:00:05	Adrián tú coge el balón... A ver, otro..., este balón estaba fatal...	Individual	Organización de la tarea		Presentación

	0:24:36	0:24:39	0:00:03	Posición básica, que es lo que falla... ¿de acuerdo?...	Todo el grupo	Errores más frecuentes		Presentación
	0:24:40	0:24:41	0:00:01	Anticipación perceptiva...	Todo el grupo	Propósito de la tarea		Presentación
	0:24:42	0:24:50	0:00:08	Venga..., lo mismo..., le lanzamos... Va..., va..., rápido, no, no..., sin... sin pase..., para que él corra...	Todo el grupo	Demostración de la tarea	Conducción de la tarea 6	Conducción
	0:24:51	0:25:00	0:00:09	Va..., venga, rápido..., va..., va..., va..., va..., venga... Rapidito ¿eh?... que corra...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:25:00	0:25:01	0:00:01	Venga...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:25:03	0:25:24	0:00:21	¿Está mejor?... La válvula..., es lo que hay..., pero hay que darle un poquito más fuerte... Venga... No hay más..., o sea que..., con lo que tenemos, venga...	Individual	Irrelevante		
	0:25:27	0:25:28	0:00:01	Vamos...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:25:39	0:25:46	0:00:07	Cuidado que se cuelan ¿eh?... A ver, veniros para acá... Peligro ¿eh?...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:25:49	0:25:50	0:00:01	Vale..., diez y cambio...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:25:50	0:25:51	0:00:01	Venga, rápido...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:25:52	0:25:58	0:00:06	A ver... ¿cómo lo estamos haciendo aquí?... No..., yo creo que hay otra solución ¿no?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:26:02	0:26:16	0:00:14	¿Qué podemos hacer, para que lo hagamos los cuatro?... Venga... ¿Y?... se cruza..., vamos..., ya...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:26:17	0:26:20	0:00:03	Se lanza bien, venga va..., y se lanza a la vez...	Pequeño grupo	Indicación de errores		Conducción
	0:26:23	0:26:27	0:00:04	Venga va... Hay que hacerlo bien, coordinado, ¿de acuerdo?...	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:26:35	0:26:37	0:00:02	A la vez..., a la vez...	Pequeño grupo	Indicación de errores		Conducción
	0:26:40	0:26:42	0:00:02	Vale..., cambiando... ¿estamos cambiando?...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:26:57	0:27:00	0:00:03	A ver..., venga, rápido...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:27:04	0:27:10	0:00:06	¿Hemos cambiado?... ¿Todo el mundo?... ¿todo el mundo ha cambiado?...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:27:12	0:27:15	0:00:03	A ver, Clarita..., date prisa, venga...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:27:25	0:27:26	0:00:01	Vale	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
7ª TAREA	0:27:27	0:27:30	0:00:03	Bueno, vamos a la red, venga...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la tarea 7	Presentación
	0:27:38	0:28:03	0:00:25	A ver..., jugada de tres, venga... La jugada ya que tiene que salir ¿eh?... A ver, uno saca..., suavcito..., Carlos, recibes enfrente... y Paula..., al lado..., de colocadora en posición tres... Suavcito..., a ver, chicos...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:28:04	0:28:06	0:00:02	Esta jugada ya... tiene que salir...	Todo el grupo	Motivación-reto		Presentación
	0:28:07	0:28:12	0:00:05	Cuando salga, completa, saque, recepción, colocación...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación

0:28:13	0:28:14	0:00:01	¿Dónde nos colocamos?...,	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:28:15	0:28:23	0:00:08	Y remate... Cuando salga... se rota, ¿de acuerdo?... Él pasa a colocadora, tal..., recepcionas y sacas...	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:28:24	0:28:38	0:00:14	A ver, miramos, suave, va... Uno..., dos..., no ha salido... Otra... Uno..., dos..., tres..., cuatro...,	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
0:28:39	0:28:41	0:00:02	Vale... Vale...	Individual	Evaluación de la tarea		Presentación
0:28:42	0:28:44	0:00:02	Colgándome de la red, pero bueno...	Pequeño grupo	Motivación-alaba		Presentación
0:28:44	0:28:45	0:00:01	No tocamos la red...	Todo el grupo	Reglamentario		Presentación
0:28:48	0:28:49	0:00:01	Rotamos, ¿de acuerdo?...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
0:28:49	0:28:50	0:00:01	Grupos de tres...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:28:51	0:28:52	0:00:01	Seguimos respetando...	Todo el grupo	Irrelevante		
0:28:54	0:29:00	0:00:06	A ver... vosotros... Venga... ¿A ver cómo lo hacemos?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Conducción de la tarea 7	Conducción
0:29:12	0:29:13	0:00:01	Venga, va...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:29:14	0:29:24	0:00:10	Chicas..., os habéis puesto las tres juntitas... ¿Funciona esto o no funciona?... ¿Sí funciona?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:29:36	0:29:43	0:00:07	¿Y aquí?..., ¿los cuatro juntos?... ¿estáis en el mismo equipo?... ¿eh?... ¡ah!...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:29:50	0:29:53	0:00:03	¿Cómo sacamos?... ¿eh?...	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:29:57	0:30:01	0:00:04	Carlos..., cámbiate con Nuria, anda... Con Nuria	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:30:05	0:30:07	0:00:02	A ver... ¿quién coloca?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:30:10	0:30:12	0:00:02	¿Si colocas?... Pues entonces...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:30:12	0:30:13	0:00:01	Tú recepcionas...	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:30:13	0:30:22	0:00:09	Venga, va... Uno..., dos... A ver... ¿qué pasa?... ¿en qué ha fallado?... No, ¿en qué ha fallado?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:30:24	0:30:25	0:00:01	Pero, ¿por qué le has dado mal?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:30:27	0:30:31	0:00:04	No..., esa no es la respuesta... No llegas pero al balón...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:30:32	0:30:35	0:00:03	Esto es en lo que has fallado..., mira... Mira Nuria...	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:30:38	0:30:44	0:00:06	¡Ahora!..., Otra vez... Vamos...	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:30:48	0:30:51	0:00:03	Y fallas también en los pantalones, también fallas...	Individual	Irrelevante	La profesora ironiza sobre el atuendo de la alumna	
0:31:01	0:31:05	0:00:04	Sólo en el caso de que salga la jugada se rota..., si no, no...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:31:05	0:31:09	0:00:04	Venga..., buscándola..., busco..., arriba...,	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción

	0:31:10	0:31:11	0:00:01	Vale. ...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:31:11	0:31:13	0:00:02	Venga, rotamos...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:31:13	0:31:14	0:00:01	Uno...	Pequeño grupo	Irrelevante		
	0:31:19	0:31:20	0:00:01	Hay que compartir...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:31:22	0:31:23	0:00:01	Venga chicas...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:31:26	0:31:27	0:00:01	Uno...	Pequeño grupo	Irrelevante		
	0:31:30	0:31:37	0:00:07	¿Se ha rotado alguna vez aquí?... ¿Y?... ¿Y si son tres qué pasa que tú no juegas?... No...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:31:38	0:31:41	0:00:03	Una recepciona, una coloca y otra remata...	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:31:56	0:31:57	0:00:01	Venga..., va.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:32:19	0:32:24	0:00:05	Buscando el balón Clara..., moviéndome, moviéndome... Venga, búscala...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:32:27	0:32:31	0:00:04	Te falta flexionar más las piernas..., flexiona ahí, ¿ves?...,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:32:31	0:32:37	0:00:06	El movimiento que das es de brazos, Adrián..., haces así, esto..., es lo que te falla...	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:32:39	0:32:40	0:00:01	Ahí...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:32:40	0:32:46	0:00:06	Venga, arriba... Ha habido un... Ha habido un agujero ahí...	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:32:51	0:32:52	0:00:01	Venga..., busca...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:32:56	0:32:59	0:00:03	Bueno..., habéis rotado por lo que veo ¿no?... ¿habéis rotado?...,	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:33:00	0:33:01	0:00:01	Muy bien.	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:33:07	0:33:08	0:00:01	¿Habéis rotado, chicos?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:33:10	0:33:11	0:00:01	Que yo no juego, ¿eh?...	Individual	Irrelevante		
	0:33:13	0:33:20	0:00:07	Venga..., a ver..., vale..., dale..., bueeeno... venga...	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:33:20	0:33:21	0:00:01	Rotamos...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:33:21	0:33:24	0:00:03	A ver ese remate si machacamos más...	Individual	Motivación-reto		Conducción
	0:33:26	0:33:30	0:00:04	Tú pega al balón, a ella no... Venga... Va...	Individual	Irrelevante		
	0:33:35	0:33:39	0:00:04	Bueno..., vale..., salvada..., venga...	Pequeño grupo	Motivación-alaba		Conducción
	0:33:44	0:33:45	0:00:01	Muy bien...	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:33:46	0:33:47	0:00:01	Para terminar...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
8ª TAREA	0:33:49	0:33:55	0:00:06	Tres..., vosotros tres..., con vosotros cuatro aquí... ¿eh?... Pequeño partidito, venga...	Pequeño grupo	Descripción de la tarea	Presentación de la tarea 8	Presentación

0:33:56	0:34:12	0:00:16	Aquí, aquí... ¿Hay un grupo de cuatro?... A ver, como estabais, ¿eh?... como estabais, como estabais... No, no, a mitad de campo y a jugar... a jugar al balón... ¿De acuerdo?... Dos delante, dos detrás... A ver, ¿partidito rápido?... Tenemos tres... No, no, a mitad de campo...	Pequeño grupo	Organización de la tarea	La profesora se dirige sólo a una parte de la clase y organiza un partido (G-1).	Presentación
0:34:22	0:34:29	0:00:07	Lo que estábamos haciendo... Lo que estábamos haciendo... Recep... Una atrás...,	Pequeño grupo	Vinculación con otra tarea		Presentación
0:34:30	0:34:37	0:00:07	A ver, ¿dónde estás? ¿Dónde te vas tú?... Es a mitad de campo... Nuria, que es a mitad de campo...	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
0:34:41	0:34:53	0:00:12	A mitad de campo, ¿cómo nos colocamos?... aquí falla la colocación... Recepción..., colocación..., remate... Tú preparado para rematar, ¿vale?...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:34:55	0:35:02	0:00:07	Venga... Va..., venga...,	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Presentación
0:35:02	0:35:06	0:00:04	Juego... Ahora ya se juega ¿eh?... con puntuación, pero a mitad de campo..., venga... (A G-1)	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
0:35:09	0:35:10	0:00:01	Vale... Jugamos rápidamente...	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:35:10	0:35:23	0:00:13	Los que estamos aquí..., cuatro... ¿y somos?... cinco... Venga, rápido..., dos delante y, dos detrás. A mitad de campo a jugar el balón... A que no caiga el balón, venga... Vamos, ¿eh?...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:35:28	0:35:31	0:00:03	Hace ya... toda la hora... Tienes que lucirte...	Individual	Irrelevante		
0:35:32	0:35:57	0:00:25	Vamos... (A G-2) ¿Cuántos jugamos ahí?... Y, ahí, ¿cuántos somos? ... Cuatro... y tres... A ver..., tres y tres..., vete para allá... Tres-tres, venga... Eh, eh... ¿No estamos?... Cinco... Vete para allá...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:35:59	0:36:03	0:00:04	Oye..., tenemos tres minutos para jugar, si queréis seguimos hablando...	Pequeño grupo	Censura		Presentación
0:36:04	0:36:15	0:00:11	A mitad de campo... Bueno, vosotros ya no, vosotros ya... A ver, distribuiros como queráis..., tres atrás, dos delante, por ejemplo..., venga..., va... (A G-3)	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:36:18	0:36:19	0:00:01	Venga..., seguido..., va, venga...	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción de la tarea 8	Conducción
0:36:27	0:36:30	0:00:03	No jugamos en todo el campo, mitad de campo...	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:36:32	0:36:47	0:00:15	Lo mismo, uno recepciona..., lo que hemos estado haciendo antes... ¿vale?... pero tres contra tres... Coloca, recepciones y rematas, ¿vale?... Igual..., vosotras colocación igual...	Pequeño grupo	Vinculación con otra tarea		Conducción
0:36:48	0:36:55	0:00:07	¿Quién está detrás?... la que saca... Venga..., a mitad de campo..., más pegadito todo...,	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:36:55	0:36:58	0:00:03	Venga, vamos..., a jugar el balón..., ya...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:37:00	0:37:03	0:00:03	Pero claro, me tengo que mover... y tengo que sacar bien... Venga va...	Individual	Motivación-reto		Conducción
0:37:08	0:37:09	0:00:01	Venga...	Pequeño grupo	Irrelevante		
0:37:14	0:37:16	0:00:02	Vamos... Venga... Ahí.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:37:18	0:37:25	0:00:07	A ver... ¿Qué te ha pasado?... ¿No es que no te has ido para atrás?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:37:26	0:37:28	0:00:02	El desplazamiento, venga...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:37:29	0:37:34	0:00:05	Eso, búscala..., ahora..., venga..., dale..., busca el balón, venga...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción

	0:37:38	0:37:41	0:00:03	Pero es porque cuando ya te ha llegado encima, es cuando ya te has movido...	Individual	Explicación de errores		Conducción
	0:38:14	0:38:19	0:00:05	Bueno..., falta rotar..., es como un pequeño partido...	Pequeño grupo	Indicación de errores	Sigue con G-3.	Conducción
	0:38:29	0:38:32	0:00:03	¿Qué ha pasado?... Pero, ¿por qué?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:38:33	0:38:35	0:00:02	Porque tienes pegamento en las zapatillas...	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:38:36	0:38:41	0:00:05	Aaay... Eso..., venga..., vamos...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:38:43	0:38:44	0:00:01	, ¿Y qué ha pasado?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:38:47	0:38:51	0:00:04	Que no nos movemos... Que no buscamos el balón...	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:38:54	0:38:58	0:00:04	Venga..., vamos..., coloca..., vamos...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:38:58	0:39:01	0:00:03	Vaaale..., ahora sí..., muy bien...	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:39:04	0:39:06	0:00:02	Mira..., mirando al cielo, no cae nada...	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:39:42	0:39:44	0:00:02	Un minuto..., un minuto y recogemos...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:40:01	0:40:04	0:00:03	Oye, chicos..., esto es para moverse, ¿eh?...	Pequeño grupo	Censura		Conducción
	0:40:08	0:40:09	0:00:01	Vale, recogemos...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
FINAL DE LA SESIÓN	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
	0:40:14	0:40:16	0:00:02	Rufo, recoges, por dar esa patada tan maravillosa... Ah, sí...	Individual	Censura		
	0:40:21	0:40:22	0:00:01	Catorce balones..., recogemos...	Todo el grupo	Organización de la tarea		
	0:40:30	0:40:37	0:00:07	Ya... Mucha pierna..., mucha pierna...	Individual	Irrelevante		
	0:40:51	0:40:53	0:00:02	Vale..., venimos para acá...	Todo el grupo	Organización de la tarea		
	0:40:55	0:40:57	0:00:02	A ver, la red esta allí, ¿eh?...	Todo el grupo	Organización de la tarea		
	0:41:01	0:41:12	0:00:11	Se hace mas o menos bien, y luego, ¿qué pasa en los partidos?..., ¿eh?... Que no nos movemos..., que no nos movemos... No, es que es verdad...	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		
	0:41:14	0:41:44	0:00:30	Bueno el próximo día, seguimos..., a ver..., el próximo día seguimos con el examen. Estábamos, ¿con?, saque y recepción, ¿no?... Falta el remate... y partido. Se va a trabajar el partido, una nota de ataque y otra de defensa y lo que más se va a ver, ¿eh?, son las posiciones y lo que estamos fallando, la anticipación perceptiva, ¿de acuerdo?, ¿eh?, colocación, todo el mundo que sepa el reglamento, que se va a ver en el partido...	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:41:46	0:41:55	0:00:09	Esperamos a ver si están los balones, si no están los balones, no nos vamos... ¿Cuántos?... Venga..., pues venga...	Todo el grupo	Organización de la tarea		
	0:41:58	0:42:00	0:00:02	Bye, bye... Adiós	Todo el grupo	Irrelevante		

* OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE *

Código: Grabación 13

Tipo de contenido: Balonmano

Nº de sesión en unidad didáctica: -

Duración de la sesión: 44'45'

	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
INICIO DE LA SESIÓN	0:00:03	0:00:06	0:00:03	Habéis tardado un montón en bajar. Bueno, a ver, venga, acercaos aquí...	Todo el grupo	Censura	Presentación de la sesión	
	0:00:10	0:00:11	0:00:01	Venga Quique, venir aquí.	Individual	Irrelevante		
	0:00:12	0:00:20	0:00:08	Todavía no, luego, luego, luego, luego, mañana... No es para una cadena, es para un estudio, ¿vale? Entonces, bueno, a ver, escucharme un poquito.	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:00:21	0:00:46	0:00:25	Escucharme un poco. Bien, lo que vamos a hacer, hoy vamos a... a hacer un poquito de balonmano. Empezar, cómo se empieza a jugar, saber cómo... cómo son las... ¿eh? Las líneas del campo, un poquito empezar a acostumbrarnos a todo lo que es los balones, aunque tenemos algunos de plástico y otros de balonmano, intentaremos que todo el mundo juegue un rato por lo menos con los de balonmano, ¿de acuerdo?	Todo el grupo	Presentación de la sesión		
	0:00:47	0:01:43	0:00:56	Y luego, como veis, están grabando la clase y están grabándome a mí la voz, y esto es para hacer un estudio de la universidad de cómo nosotros los profesores os decimos a vosotros los alumnos las cosas. ¿De acuerdo? Por eso van a grabar la clase y luego van a analizar que es lo que yo estoy diciendo y que es lo que... que es cómo se está dando la clase, ¿de acuerdo? Entonces eso, Diego, eso no sale en ninguna cadena, ¿vale? Eso son muchas grabaciones que se hacen en muchos colegios y los... los investigadores, venga, ¿vale? Y los, los investigadores lo que hacen es comparar y analizar qué es lo que digo yo, qué es lo que dice, sí, qué es lo que dice otro de otro colegio que está en Getafe, y entonces así se sabe poco mas o menos cómo dan la información los profesores, ¿vale? ¿Habéis entendido qué es lo que estamos haciendo? Sí. A gritos o en silencio absoluto ¿vale?	Todo el grupo	Irrelevante		
	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
DSLLO DE LA SESIÓN 1ª TAREA	0:01:43	0:02:00	0:00:17	Bien, entonces, si os fijáis, si os fijáis, ¿eh? Tenemos un campo de balonmano marcado por una línea blanca, ¿de acuerdo? Vamos a jugar a pillar y solamente, ¿eh? Solamente se puede jugar dentro del campo de balonmano.	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación de tarea-1	Presentación
	0:02:00	0:02:07	0:00:07	James, tú tenías el pie muy hinchado, ¿no? Pues la ligas. Venga	Individual	Organización de la tarea	El alumno responde que ya está bien del	Presentación

						pie	
0:02:11	0:02:13	0:00:02	Fabio, por dentro del campo ¿vale?	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción tarea-1	Conducción
0:02:24	0:02:29	0:00:05	Acuérdate, porque después se me olvidará si no. ¿Para qué tienes treinta euros, macho?	Individual	Irrelevante		
0:02:34	0:02:35	0:00:01	Venga, venga	Individual	Irrelevante		
0:02:40	0:02:42	0:00:02	A ver, el que salga del campo de balonmano se la liga, ¿eh?...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:02:43	0:02:44	0:00:01	Vamos, Borja.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:02:47	0:02:50	0:00:03	James, no se puede salir del campo. Venga, la ligas.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:03:00	0:03:04	0:00:04	A ver, tiene que quedar muy claro quién la liga, ¿eh? porque si no, no nos enteramos.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:03:44	0:03:45	0:00:01	¿Qué?...	Individual	Irrelevante		
0:03:54	0:03:55	0:00:01	Bueno, vale. Vale, vale, vale.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:03:56	0:04:09	0:00:13	Bien, ahora, vamos a poner un nuevo espacio, ¿de acuerdo? Si... si recordáis, o no sé si lo sabéis, ¿eh? En el balonmano no se puede entrar en el área, pero ni cuando se está defendiendo ni cuando se está atacando, ¿de acuerdo?	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
0:04:10	0:04:19	0:00:09	Entonces, lo que vamos a hacer es jugar al mismo pillado, no se puede salir del campo de balonmano, pero tampoco se puede entrar en las áreas, ¿de acuerdo? Así delimitamos	Todo el grupo	Variación de la tarea		Conducción
0:04:21	0:04:33	0:00:12	(.....)La línea del área es la línea blanca continua, ¿de acuerdo? No la, no la discontinua, no la que son varias rayitas, sino la continua, ¿de acuerdo? En la línea blanca continua no se puede entrar.	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
0:04:35	0:04:37	0:00:02	Irene la ligaba, ¿no? Y ahora Diego.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:04:45	0:04:46	0:00:01	La ligas.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:05:10	0:05:14	0:00:04	Omara, no te puedes estar tres horas ahí, para atarte el zapato, ¿eh?	Individual	Censura		Conducción
0:05:18	0:05:19	0:00:01	¿Quién la liga?..	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:05:20	0:05:21	0:00:01	Vamos James	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:05:38	0:05:42	0:00:04	Venga, no vale a Omara... A Omara no se le puede pillar todavía	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:05:51	0:05:54	0:00:03	¡Toma!. Vamos, Borja	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:05:58	0:05:59	0:00:01	Venga.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:06:03	0:06:04	0:00:01	Vamos Enrique	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:06:32	0:06:34	0:00:02	Vale. Vale. Muy bien.	Todo el grupo	Motivación-alaba		Conducción
0:06:34	0:06:39	0:00:05	Venga, entonces ahora, la liga James que es el último que la ligaba,	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:06:39	0:06:49	0:00:10	Y para que sigamos viendo cómo son las... cómo son... cómo es el espacio en el campo de... fútbol iba a decir... de... balonmano, ¿eh?	Todo el grupo	Funcionalidad de la tarea	Presentación de tarea-2	Presentación

	0:06:50	0:07:23	0:00:33	Lo que vamos a hacer es jugar un come cocos, ¿de acuerdo? Solamente se puede ir por las líneas del campo de balonmano. Si os fijáis hay una línea amarilla, esa no es del campo de balonmano, ¿vale? Es de el de,... es la de fútbol sala, la del área amarilla, ¿vale? Entonces, no hay casa, se puede pisar todas las rayas que son del campo de balonmano, ¿vale?... El que se salga de las rayas mientras le están persiguiendo, se la liga.	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:07:26	0:07:27	0:00:01	Esa no es de balonmano.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción de tarea-2	Conducción
	0:07:28	0:07:29	0:00:01	Si, si esa es de...	Individual	Reglamentario		Conducción
	0:07:32	0:07:33	0:00:01	¿Qué acabo de decir?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:07:33	0:07:37	0:00:04	Que la amarilla no ¿No? La amarilla del área no.	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:07:37	0:07:39	0:00:02	Ángel, la ligas,...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:07:39	0:07:41	0:00:02	la amarilla no es de balonmano	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:07:48	0:07:49	0:00:01	Ángel la liga.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:07:50	0:07:52	0:00:02	Aaayyy mi María, vamos.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:07:54	0:07:55	0:00:01	Enrique, la ligas.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:08:03	0:08:04	0:00:01	Si lo acabo de decir, macho.	Individual	Censura		Conducción
	0:08:10	0:08:21	0:00:11	Fabio. A ver, Fabio, ¿quién la liga?... Lourdes la ligaba, ... Y ahora la liga Miguel.	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:08:26	0:08:27	0:00:01	Fabio, la ligas. Por listo.	Individual	Censura		Conducción
	0:08:34	0:08:35	0:00:01	Venga, Fran	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:08:41	0:08:50	0:00:09	Borja, tú, ahora la ligas tú y Arrabal, venga. ¿Eh? Porque la ligaba Borja. ¿Eh? Sí, si	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:09:36	0:09:37	0:00:01	¡Cuidado que llega!	Individual	Irrelevante		
	0:09:45	0:09:49	0:00:04	Venga, Fran, no le puedes dar a Diego, no le puedes dar a Diego, Fran.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:09:50	0:09:51	0:00:01	Venga, a por otro.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:10:11	0:10:16	0:00:05	Pero puedes saltar, ¿eh? Que puedes saltar. En el círculo, puedes saltar.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:10:28	0:10:37	0:00:09	Bueno, vale, vale. Venga, acercaos hacia aquí. Venga, un poquito más rápido.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
3ª TAREA	0:10:41	0:11:23	0:00:42	Bien. Venga. Entonces..., vale, ahora vamos a jugar a otro juego de pillado, al que ya hemos jugado, ¿eh? Si os acordáis, que era, dos personas la ligan, y teníamos un balón. La persona que tiene el balón, no se puede mover, ¿De acuerdo? La que no... La que no lo tiene es la que se puede mover, y no se puede lanzar el balón, no se le puede lanzar el balón a la gente, si no que... que se le liga dándole. ¿Vale? No se puede lanzar, se tiene que tocar con el balón, y, A medida que vamos dando a más gente, ¿vale? Se la liga más gente con nosotros.	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación de tarea-3	Presentación
	0:11:24	0:11:34	0:00:10	Entonces, como el campo es muy grande, vamos a jugar en medio campo, que va a ser éste en el que estamos, y tampoco se puede entrar en el área, ¿de acuerdo? ¿Eh?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:11:34	0:11:42	0:00:08	A partir de ahora ya, los juegos que hagamos y todo lo que hagamos no se va a poder entrar en el área... Porque en balonmano no se puede entrar en el área.	Todo el grupo	Funcionalidad de la tarea		Presentación
	0:11:44	0:11:46	0:00:02	Lo sabrás. ¿Eh?...	Individual	Irrelevante	Responde a un	

0:11:48	0:11:53	0:00:05	¿Cómo es qué?... Lo acabo de explicar claramente.	Individual	Censura	alumno que pregunta ¿cómo se juega?	Presentación
0:11:54	0:12:01	0:00:07	Vale. Elige a una persona... No, quien quiera, no...	Individual	Organización de la tarea		Presentación
0:12:03	0:12:07	0:00:04	Cristina y Ali, la ligan las dos ¿vale? Una se mueve.	Individual	Organización de la tarea		Presentación
0:12:08	0:12:13	0:00:05	La que tiene el balón no se puede mover, ¿eh? Venga. A este juego hemos jugado ya.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
0:12:13	0:12:15	0:00:02	No se puede salir de medio campo,	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
0:12:16	0:12:17	0:00:01	Que explico las cosas no sé para qué.	Todo el grupo	Censura		Presentación
0:12:19	0:12:21	0:00:02	Hay que tocar con el balón, ¿vale?...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción de tarea-3	Conducción
0:12:23	0:12:24	0:00:01	Claro.	Individual	Reglamentario		Conducción
0:12:26	0:12:28	0:00:02	Venga. Tú si te puedes... tú si te puedes mover con el balón, venga.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:12:31	0:12:32	0:00:01	Eso es, eso es, venga.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:12:39	0:12:41	0:00:02	¡Dale ahora! ¿Eh? No le puedes lanzar.	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:12:42	0:12:45	0:00:03	Ya habéis jugado a este juego, pero sin balón de balonmano.	Individual	Vinculación con otra tarea		Conducción
0:12:46	0:12:47	0:00:01	Cógelo, cógelo, cógelo, cógelo.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:12:47	0:12:48	0:00:01	Tú no lo puedes tocar.	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:12:51	0:12:52	0:00:01	Venga.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:12:59	0:13:03	0:00:04	Hay que ponerse cerca de la gente. Si ya hemos jugado a este juego. Venga.	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:13:13	0:13:15	0:00:02	Venga, James la liga también. La liga James,	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:13:16	0:13:18	0:00:02	Alicia tú también la ligas, ¿eh?	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:13:19	0:13:23	0:00:04	... Ahora se van uniendo los compañeros.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:13:58	0:14:00	0:00:02	Vamos. Hay que ir rápido a por el balón.... eh, eh, venga	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:14:50	0:14:52	0:00:02	Venga, Borja. Ahora cuatro, vamos...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:14:53	0:14:56	0:00:03	Borja, no se puede tirar el balón. Venga.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:14:56	0:14:58	0:00:02	Y además James es de tu equipo	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:15:11	0:15:20	0:00:09	A ver, Borja y Quique, la ligan también por salirse del campo. Borja y Quique, la ligan los dos por salirse del campo...	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:15:27	0:15:28	0:00:01	Venga.	Todo el grupo	Irrelevante		
0:15:41	0:15:42	0:00:01	Vamos. Si estáis aquí no podéis darle a nadie.	Pequeño grupo	Censura		Conducción
0:16:05	0:16:07	0:00:02	Si no tienes el balón, te puedes mover, Borja.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción

0:16:23	0:16:26	0:00:03	Ángel, la ligas por entrar en el área, y	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:16:26	0:16:27	0:00:01	Enrique también...	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:16:34	0:17:13	0:00:39	Ángel, he dicho claramente que no se podía entrar en el área... No tienes razón... Ángel, la norma que he dicho es que no se podía entrar... Vale. Pues no les he visto. No, a ti si te he visto entonces por eso te lo digo... No le he visto... Ángel, no te chives tío. No se puede entrar, pues no se puede entrar, te vea o no te vea, ¿no?	Individual	Censura		Conducción
0:17:18	0:17:20	0:00:02	¡Dale, dale ahí, claro que sí!	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:17:20	0:17:26	0:00:06	No puedes tirarla, Borja. Venga, Borja no se puede tirar, hay que tocar con el balón.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:17:47	0:17:51	0:00:04	Claro. Cuanto más rápido la paséis, más opciones tendréis.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:18:01	0:18:04	0:00:03	Carmen, la ligas por entrar en el área, Carmen.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:18:05	0:18:06	0:00:01	Uy... va	Individual	Irrelevante		
0:18:44	0:18:46	0:00:02	Vamos, Quique. Eso tiene que ser rápido, Quique.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:18:52	0:18:57	0:00:05	Miguel ligas, que es que has pasado además delante mía, por dentro del área... Sí, sí claro.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:19:07	0:19:08	0:00:01	Vamos, ¡hay que estar al tanto!	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:19:19	0:19:20	0:00:01	¡Dásela a María!	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:19:46	0:19:48	0:00:02	Venga, Juan Carlos, coge el balón.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:19:59	0:20:02	0:00:03	Lo has tirado. Se lo has tirado.	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:20:12	0:20:16	0:00:04	Venga. Tiene que ser más rápido. Más rápido, ahora estáis mucha gente.	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:20:20	0:20:26	0:00:06	Eehh, Marta. No se puede pisar el área. La ligas.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Interferencia de alumnos de otro grupo	Conducción
0:20:42	0:20:44	0:00:02	¡Que Marta ya la liga!	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:20:50	0:20:58	0:00:08	A ver, que levante la mano el que todavía no la liga. Que levante la mano el que todavía no la liga.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:21:00	0:21:01	0:00:01	Venga. ¡A por ellos!	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:21:03	0:21:08	0:00:05	No vale coger, Borja. Borja, por favor, no vale coger, ¿eh?	Individual	Reglamentario		Conducción
0:21:18	0:21:21	0:00:03	Quique, hay que mirar el balón, macho.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:21:23	0:21:24	0:00:01	Venga, Borja tío.	individual	Censura		Conducción
0:21:31	0:21:32	0:00:01	Tienes a Carlos, ahí también.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:21:37	0:21:38	0:00:01	María	Individual	Irrelevante		
0:21:50	0:22:00	0:00:10	Ya lo deja, ya... Si quieres Diego, Diego, sal un momento y ponlo encima del banco porque si no se van a pensar que estaba ahí.	Individual	Irrelevante		

4ª TAREA	0:22:10	0:22:17	0:00:07	Borja, por favor. Borja, por favor, macho. Lo normal no es hacer zancadillas a la gente, ¿no?	Individual	Censura		Conducción
	0:22:32	0:22:37	0:00:05	Bien, bien, bien. Buena jugada esa, buena jugada, sí señor.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:23:11	0:23:17	0:00:06	¿Ya estamos todos, o no? ¿Quién falta? Juan Carlos y ¿quién más?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:23:21	0:23:26	0:00:05	Bueno. Vale. Venga. Acercaos. Acercaos.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:23:26	0:23:35	0:00:09	Omara faltaba ¿eh? Yo sé que a Omara no la habíais dado. Y a Diego tampoco, ¿eh? Pero no podemos estar siete horas para que matéis a todo el mundo.	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:23:36	0:24:04	0:00:28	Venga, entonces ahora... Venga, escuchadme. Ahora lo que vamos a hacer es un juego, ¿vale? Al que también hemos jugado pero con otro balón. Entonces, la diferencia es que este es de balonmano. Vamos a intentar jugar a una especie de "mata pollos", ¿vale? Entonces, entonces, la forma de... vamos a jugar...	Todo el grupo	Vinculación con otra tarea	Presentación de tarea-4	Presentación
	0:24:04	0:24:13	0:00:09	Que sí, que sí... Borja, no sabes respetar a tus compañeros todavía, ¿no?... Venga, calla ya...	Individual	Censura		Presentación
	0:24:22	0:24:57	0:00:35	Venga, entonces. Vamos a jugar todos contra todos. Hay que intentar, hay que intentar matar a toda la clase, ¿vale? Pero la forma de dar a los compañeros tiene que ser que haya botado primero en el suelo. ¿Vale? ... Primero bota en el suelo, luego le damos al compañero, y entonces el compañero al que se le ha dado, se sienta en el suelo. Si el balón pasa cerca suyo, lo puede tocar y seguir jugando, ¿vale? Nadie se elimina. Nos sentamos y lo tocamos, ¿vale?..	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:24:59	0:25:02	0:00:03	A este juego hemos jugado ya. ¿Vale?	Todo el grupo	Vinculación con otra tarea		Presentación
	0:25:02	0:25:15	0:00:13	Y, por supuesto no se puede ni salir del campo, ni entrar en el área. Solo medio... solo medio campo. ¿Vale? Solo medio campo	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:25:18	0:25:19	0:00:01	Venga, siéntate.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción de tarea-4	Conducción
	0:25:21	0:25:23	0:00:02	Vamos hay que cogerlo. Sólo medio campo.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:25:25	0:25:36	0:00:11	Santi, te sientas... Por eso... Tiene que botar, luego darte y luego te sientas... Si te sientas, y la coges, puedes seguir jugando.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:25:36	0:25:39	0:00:03	Venga Alicia. Sí, sí ha botado, sí.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:25:39	0:25:45	0:00:06	Venga, Borja. Para tirar, fuera del área. Para tirar, fuera del área. Vamos.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:25:48	0:25:53	0:00:05	No. Eso no vale. Le ha dado primero a él... No importa. Venga.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:25:59	0:26:00	0:00:01	Al suelo.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:26:04	0:26:09	0:00:05	¿Eh? ¿Qué has dicho?... ¿Y no hay otra forma de decir "cómo me duele"?	Individual	Censura		Conducción
	0:26:13	0:26:15	0:00:02	Si te pasa el balón cerca, y le tocas, sigues jugando	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:26:19	0:26:22	0:00:03	No. no,no,no,no. La ha cogido, la ha cogido.	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:26:23	0:26:27	0:00:04	Vamos Diego... Hay que coger ese balón.	Individual	Motivación-empuje		Conducción

0:26:29	0:26:30	0:00:01	Estate atenta, ¿eh? que sí te pasa por aquí...	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:26:37	0:26:38	0:00:01	Vamos.	Individual	Irrelevante		
0:26:51	0:26:58	0:00:07	Si. Salvar dices, pasar a los.... si les pasa el balón a ellos cerca y lo tocan, se levantan para seguir jugando	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:27:05	0:27:06	0:00:01	Venga, sigue, sigue Carlos. ..	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:27:06	0:27:09	0:00:03	Sigue, Sergio, digo Santi, perdón.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:27:11	0:27:12	0:00:01	Vamos, Val.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:27:33	0:27:35	0:00:02	Al suelo, Borja, al suelo.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:27:41	0:27:42	0:00:01	Venga, Diana.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:27:47	0:27:48	0:00:01	Sigue, sigue, vamos.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:27:49	0:27:50	0:00:01	Hay que lanzar más veces.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:28:01	0:28:02	0:00:01	No. Vamos.	Individual	Irrelevante		
0:28:09	0:28:10	0:00:01	Fran, al suelo.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:29:06	0:29:10	0:00:04	Ángel, Ángel, te has salido del campo, macho.	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:29:14	0:29:20	0:00:06	Claro, no te he visto, no, te acabo de ver. Venga siéntate... Siéntate Ángel.	Individual	Reglamentario		Conducción
0:29:27	0:29:28	0:00:01	Vamos, James,	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:29:28	0:29:29	0:00:01	Hay que darle mucho más rápido.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:30:00	0:30:12	0:00:12	Coge, pero Omara, no te escapes. Tú también tienes que tirar el balón. Se trata de tirarlo, ¿eh? Estamos haciendo este juego para coger el balón y tirarlo, no sólo para correr, porque si no, menudas ganas.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:30:15	0:30:17	0:00:02	Borja, al suelo. Borja, al suelo.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:30:30	0:30:31	0:00:01	Venga Ángel, sigue jugando.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:30:34	0:30:35	0:00:01	Nooo.	Individual	Irrelevante		
0:30:36	0:30:39	0:00:03	Bueno. Vale. Venga venid todos aquí.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:30:48	0:30:52	0:00:04	No digas esas cosas. Y tú si que estás ahí fuera como sigas faltando el respeto a tus compañeros.	Individual	Censura		Conducción
0:30:54	0:31:59	0:01:05	Bueno, coge un balón. Vamos a coger un balón por parejas, ¿vale?... Por parejas. Bueno esto está un poco chungo, pero bueno... Un balón por parejas... Venga... Venga, tenemos ya uno por pareja ¿o no? [nooo].... A ver, ¿cuántas faltan?... Vamos a ver, no puede ser que falten tantas parejas...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:32:04	0:32:19	0:00:15	Dime... Venga. Mentirosa. ¿Cuánta gente falta?... ¿Dos parejas? Bueno no importa ¿eh?...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:32:20	0:32:25	0:00:05	Toma. Toma Juan Carlos... Bien. Vale.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:32:26	0:32:27	0:00:01	A ver, acercaos por favor...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción

5ª TAREA	0:32:28	0:32:31	0:00:03	¿Tú no tienes pareja? Pues búscate un trío ¿vale?...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:32:33	0:32:40	0:00:07	Quique vas a hacer una cosa. Deja ese balón. Os ponéis los tres, ¿vale?... Venga.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:32:41	0:32:43	0:00:02	Entonces, acercaos...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:32:45	0:32:47	0:00:02	Carlos, Carlos, venid...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:32:49	0:32:59	0:00:10	Y tú ¿con quién vas a ponerte? No nos importa ¿eh? Oye, vamos a ver... A ver, venga.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:33:00	0:33:01	0:00:01	Ángel, atención.	Individual	Censura		Conducción
	0:33:02	0:33:11	0:00:09	A ver, venga, como estáis ahora, lo que vamos a hacer es... de momento escuchar, pero claro ...	Todo el grupo	Censura	Presentación de tarea-5	Presentación
	0:33:13	0:33:19	0:00:06	Venga. Lo que vamos a hacer es, cada pareja, tiene un balón, pues vamos a ir...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:33:23	0:33:26	0:00:03	Venga, no me cortéis cada tres minutos...	Todo el grupo	Censura		Presentación
	0:33:26	0:33:42	0:00:16	Vale, entonces, lo que vamos a hacer es, cada pareja tiene un balón. Vamos a desplazarnos por todo el espacio que ya hemos delimitado, quiere decir, medio campo y no se puede entrar en el área,	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:33:43	0:33:45	0:00:02	porque en el área no se puede entrar en balonmano	Todo el grupo	Reglamentario		Presentación
	0:33:46	0:33:52	0:00:06	Y vamos a pasarnos del mayor número de veces que se nos ocurra, posibles. ¿Vale? ¿De acuerdo?...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:33:54	0:34:12	0:00:18	A ver, una cosa también os tengo que decir, la mayoría de las pelotas son de balonmano, y como su propio nombre indica, es el balón para cogerlo con la mano. Así que no quiero ver pataditas porque tenemos pocos balones, como veis. Y si se rompen, tendremos menos...	Todo el grupo	Censura		Presentación
	0:34:14	0:34:18	0:00:04	¿Vale?... Venga. Por todo el espacio	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:34:19	0:34:21	0:00:02	, y haciendo pases con la mano como queráis.	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Conducción tarea-5	Conducción
	0:34:22	0:34:40	0:00:18	Sí. Sí ya lo sé... ¿Quién te ha llamado, Quique?... Quique, o sea, una cosa es que los demás no quieran ahora, y una... como quieras, con la mano como quieras... y una, se pone contigo de pareja y además tú le insultas.	Individual	Censura		Conducción
	0:34:48	0:34:52	0:00:04	Venga. Como queráis, desplazándonos por el espacio.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:34:55	0:35:00	0:00:05	Pues si no quiere ponerse contigo, te pones con un trío. Búscate un trío, que jugáis las tres y ya está.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:35:08	0:35:09	0:00:01	Gol, Marta.	Individual	Irrelevante		
	0:35:20	0:35:22	0:00:02	Quique, por favor, no le des con el pie.	Individual	Censura		Conducción
	0:35:24	0:35:25	0:00:01	No te he dicho a ti.	Individual	Irrelevante		
	0:35:29	0:35:31	0:00:02	James, dentro del campo...	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:35:33	0:35:34	0:00:01	Y no se puede entrar en el área,	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:35:36	0:35:37	0:00:01	Que para eso estamos jugando a esto...	Individual	Funcionalidad de la tarea		Conducción
	0:35:39	0:35:41	0:00:02	Claro, pues que no te las tire al área.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:36:07	0:36:09	0:00:02	Iona, Iona, pásame esa que está en el suelo, por favor.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:36:13	0:36:14	0:00:01	Toma Carlos.	Individual	Organización de la tarea		Conducción

	0:36:15	0:36:17	0:00:02	Que no se puede entrar en el área, ¡que te voy a dar!	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:36:21	0:36:23	0:00:02	Venga, hay que desplazarse por el ...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:36:23	0:36:24	0:00:01	Dame el balón ...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:36:26	0:36:31	0:00:05	Hay que desplazarse por el espacio. Vamos. Y hay que hacerlo dentro del campo,	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:36:31	0:36:34	0:00:03	Borja y Borja, va. Hay que hacerlo dentro del campo de balonmano.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:36:37	0:36:40	0:00:03	Ángel, dentro del campo de balonmano... Es lo único que he pedido.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:36:46	0:36:48	0:00:02	Venga. A ver si lo hacemos desplazándonos.	Todo el grupo	Motivación-reto		Conducción
	0:36:52	0:37:05	0:00:13	Pues que te he dicho hace media hora, que te buscaras una pareja... Pues búscate un trío. Pero si no quieres... Tu tampoco con nadie, ¿qué van a hacer ellos?... Ya, ya, y si quieren ponerse contigo, luego tu no quieres con ellos.	Individual	Censura		Conducción
	0:37:06	0:37:13	0:00:07	Venga. No, ahora no se puede hacer el pase mientras se está parado. Hay que hacer el pase mientras nos movemos.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:37:23	0:37:30	0:00:07	Venga. Hay que moverse, hay que moverse, ¿eh? Venga esos pases tienen que ser moviéndose. No podemos hacer el pase mientras estamos paradas, ¿vale?	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:37:32	0:37:34	0:00:02	Venga, Fabio, a por ella, que si no luego te la quitan.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:38:00	0:38:01	0:00:01	Marta, dentro del campo.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:38:09	0:38:17	0:00:08	Venga, vamos a hacer pases con la derecha y con la izquierda. Una vez con la derecha, otra vez con la izquierda, pero también en desplazamiento. Nos seguimos moviendo.	Todo el grupo	Variación de la tarea		Conducción
	0:38:19	0:38:34	0:00:15	Carlos, dentro del campo, macho... ¿Eh? Pues la raya es esta, y el campo es el que está dentro, ¿vale?... No. Hay que empezar a delimitar el campo ya. Vamos.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
6ª TAREA	0:38:52	0:39:11	0:00:19	Vale. Ahora lo que vamos a intentar, es seguir pasándonos nuestro balón, pero intentar quitarles el balón a los demás. No vale quitarlo de la mano. Hay que interceptar el pase, ¿de acuerdo? Intentamos quitar el balón a los demás, y mantener el nuestro.	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación tarea-6	Presentación
	0:39:16	0:39:19	0:00:03	No vale de las manos, lona, ¿eh?, Tienes que intentar quitar el pase.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción de tarea-6	Conducción
	0:39:23	0:39:24	0:00:01	Vaya puntería, ja.	Individual	Irrelevante		
	0:39:31	0:39:32	0:00:01	¿Eh?	Individual	Irrelevante		
	0:39:34	0:39:40	0:00:06	Macho, yo ya te he dado opciones varias. Lo que pasa que tú llevas... no... Llevas todo el año igual.	Individual	Censura		Conducción
	0:39:42	0:39:49	0:00:07	A ver. A ver, chicas, os voy a dar una patada en el culo a cada una.	Pequeño grupo	Censura		Conducción
	0:39:49	0:39:51	0:00:02	¿Dónde no se puede jugar?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:39:56	0:40:01	0:00:05	Pero tú tienes que intentar mantenerla, o sea, cuantos más balones estés tirando tú, mejor.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:40:24	0:40:28	0:00:04	En el aire no. Lo que no pueden hacer es quitártela de la mano, pero si va por el suelo...	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:41:11	0:41:12	0:00:01	A ver ¿de quién es?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción

	0:41:13	0:41:15	0:00:02	Entonces quiere decir que una pareja está sin balón.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
7ª TAREA	0:41:21	0:41:25	0:00:04	Bueno, vale. Vale. Venga, acercaos todos...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación tarea-7	Presentación
	0:41:26	0:41:27	0:00:01	Miguel...	Todo el grupo	Censura		Presentación
	0:41:30	0:41:32	0:00:02	Venga... Acercaos todos, por favor...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:41:35	0:41:41	0:00:06	Bien, seguimos por parejas. A ver, hay una pareja seguro que está sin balón, porque aquella... Bien, y ahora lo que vamos a hacer para acabar...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:41:46	0:41:47	0:00:01	Coge esta, por favor...	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:41:48	0:41:50	0:00:02	Oye, Carlos y Diego...	Individual	Censura		Presentación
	0:41:53	0:42:09	0:00:16	Lo que vamos a hacer para acabar es, coger el balón y pasárselos a la compañera o compañero por la espalda, pero apretando un poco, ¿vale?... ¿Vale?... Lo secáis ... ¿Vale?	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:42:10	0:42:11	0:00:01	Para relajar un poquito. Venga.	Todo el grupo	Funcionalidad de la tarea		Presentación
	0:42:15	0:42:19	0:00:04	No pero que te lo pase él, tú no tienes que hacer nada... ¿Vale?	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción tarea-7	Conducción
	0:42:25	0:42:27	0:00:02	Venga, oye, vamos a ver, Patricia...	Individual	Censura		Conducción
	0:42:35	0:42:36	0:00:01	Venga.	Individual	Irrelevante		
	0:42:42	0:42:43	0:00:01	¿Ese mola más?	Individual	Irrelevante		
	0:42:47	0:42:56	0:00:09	¿Quién?... Vale, vale, tranquila.	Individual	Irrelevante	Atiende queja de una alumna	
	0:42:58	0:42:59	0:00:01	Si, cógela	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:43:03	0:43:06	0:00:03	A ver, Quique, Quique, ven un poco...	Individual	Resolución de conflictos		Conducción
	0:43:08	0:43:11	0:00:03	Val. Val, ven un poquito.	Individual	Resolución de conflictos		Conducción
	0:43:12	0:43:17	0:00:05	¿Eh?... A ver, cada uno, venga, por parejas	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:43:22	0:43:55	0:00:33	A ver, Quique, ¿puedes contarme qué ha sucedido?... De todas maneras, Quique, ¿tú crees que es forma de actuar?... A ver, con este balonazo además. ¿Eh? ¿Te lo tiro yo?... Oye, Quique, Quique, Quique, ven un poco	Individual	Resolución de conflictos		Conducción
	0:43:56	0:43:58	0:00:02	A ver, bueno, venga, vais metiendo...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:43:59	0:44:01	0:00:02	Quique tú te quedas conmigo y Val también,	Individual	Resolución de conflictos		Conducción
	0:44:01	0:44:08	0:00:07	Y todo el resto del mundo va metiendo los balones en las bolsas de plástico y estamos en el recreo ya... A ver, venga, vale chicas	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:44:11	0:44:29	0:00:18	A ver, Quique, Quique, olvídate del resto del mundo. O sea, me vas a hacer el favor de pedirle disculpas... Si ella no te ha dado nada, y tú te has confundido,... Quique, venga	Individual	Resolución de conflictos		Conducción
	0:44:44	0:44:45	0:00:01	Bueno, chicos. Todo el mundo...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Final de la clase	

* OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE *

Código: Grabación 14

Tipo de contenido: Balonmano

Nº de sesión en unidad didáctica: 1

Duración de la sesión: 31'52"

	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
DSLLO DE LA SESIÓN 1ª TAREA	0:44:57	0:46:02	0:01:05	Como veis, están grabando y me están grabando la voz... Y eso es porque es un estudio de la universidad, ¿vale? De la Universidad Autónoma en la que van a analizar cómo nosotros los profesores os damos la información a vosotros los alumnos, ¿vale? Durante una clase. ¿Eh?, Entonces me están grabando a mí, no os penséis, ¿eh?, entonces no tiene nada que ver con la tele, como habéis dicho,... ¿Vale? Si no que eso es una grabación restringida solamente al grupo de investigación, ¿de acuerdo? Entonces, bueno pues me están grabando la voz, y a ver cómo damos la clase y a ver, sobretodo, cómo yo os digo a vosotros las cosas, ¿vale? Mañana, tengo unos papeles, eehh..., unos test que hay que hacer, que tenéis que hacer vosotros sobre la sesión de hoy, y sobre cómo yo os doy la clase, que son anónimos absolutamente, es decir nadie va a saber que es lo que.... No, no, los hacemos, los haremos en clase... Sí, nos quedaremos en clase, ¿eh? De todas maneras ya estaré yo, estaré yo lo suficientemente pendiente como para pillaros antes de que salgáis de clase para poder hacerlo, ¿vale?... Entonces, eso, vamos que no... que tenéis que hacer el test mañana El test ...	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:46:04	0:46:10	0:00:06	Edu, no se te nota ni nada... ¿Vale?	Individual	Censura		
	0:46:10	0:46:47	0:00:37	Bueno, venga, entonces, después... dicho esto, dicho esto, empezamos. Hoy vamos a... hoy vamos a hacer, ¿eh? De las primeras..., De las primeras sesiones en las que vamos a intentar aprender algo de balonmano, ¿vale? ¿De acuerdo?... Entonces, para empezar, para empezar y para calentar, como veis, el campo de balonmano es el de la línea blanca, ¿vale?... Pues vamos a jugar a pillar dentro del campo. El que se salga del campo mientras se le persigue, se la liga. ¿De acuerdo?	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación de la tarea-1	Presentación
	0:46:49	0:46:50	0:00:01	La liga Javi.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:46:51	0:46:53	0:00:02	En el banco, en el banco, sí.	Individual	Irrelevante		
	0:46:55	0:47:02	0:00:07	No vale, no vale salir... no vale salir del campo, ¿vale?... Es un pillado normal	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción tarea-1	Conducción
	0:47:05	0:47:06	0:00:01	Vamos, Manolo	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:47:18	0:47:47	0:00:29	¿Marta que tal está?... Sí, déjalo ahí en el banco... Sí, pero bueno... eehhh... ¿No ha venido nadie a buscarla?... Ah, vale, vale.	Pequeño grupo	Irrelevante	Se interesa por una alumna que no está	

0:47:49	0:48:03	0:00:14	No, sólo el del último. Lo que hemos visto en el último. Los juegos que hemos visto en el último... El lunes 14, sí... Sí, sólo.	Individual	Irrelevante	Preguntan sobre la evaluación	
0:48:05	0:48:08	0:00:03	Edu, Edu, la ligas por salirte del campo	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:48:10	0:48:11	0:00:01	Allí.	Individual	Irrelevante		
0:48:14	0:48:16	0:00:02	La liga Edu por salirse del campo.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:48:22	0:48:34	0:00:12	Venga, tiene que quedar muy claro que estamos dentro del campo, ¿eh? Son las líneas blancas, las del balonmano... Y como os vea el juez, que soy yo, os la ligaréis.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:48:42	0:48:43	0:00:01	Vamos, Ricardo.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:49:06	0:49:13	0:00:07	No vale chicle, venga... A mí, no.	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
0:49:16	0:49:20	0:00:04	Luis, átese el cordón, átese el cordón que si no, te la vas a pisar.	Individual	Medidas de seguridad		Conducción
0:49:36	0:49:37	0:00:01	Vamos, Ricardo.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:49:42	0:49:43	0:00:01	Hala, Fati.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:49:54	0:49:55	0:00:01	Vamos, Irene.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:50:00	0:50:14	0:00:14	Ahí va... Edgar, Edgar, ¿estás bien?, ¿Estás bien?.... ¿Quieres ir a lavarte, o...?	Individual	Irrelevante		
0:50:27	0:50:49	0:00:22	Bueno, vale. Vale, vale... A ver, ahora, si recordáis..., venga, si recordáis, ¿Eh? En el balonmano hay una zona donde no se puede entrar en ningún caso. Ni... ni siendo atacante, ni siendo defensor, ¿vale? Esa es el área, ¿de acuerdo?...	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
0:50:50	0:51:05	0:00:15	Vamos a jugar a lo mismo, pero vamos a delimitar un poquito más el campo, es decir, no se puede salir del campo y tampoco se puede entrar en las áreas... El que entre en el área o se salga del campo, mientras le están persiguiendo, se la liga...	Todo el grupo	Variación de la tarea		Conducción
0:51:05	0:51:18	0:00:13	¿El área de balonmano, cuál es? Es la línea continua blanca, porque la amarilla es de fútbol sala, ¿vale? No se puede entrar en la línea blanca continua...	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
0:51:19	0:51:24	0:00:05	El que entre, se la liga y además le voy a pegar una patada en el culo. ¿Vale?...	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
0:51:25	0:51:27	0:00:02	Ricardo, a ti que te gusta ligarla, te la ligas.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:51:31	0:51:33	0:00:02	Puedes dejarla en el banco, si quieres, con todo el...	Individual	Irrelevante		
0:51:49	0:51:50	0:00:01	Vamos, Dani.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:52:13	0:52:15	0:00:02	No vale chicle Alberto, venga.	Individual	Reglamentario		Conducción
0:52:16	0:52:18	0:00:02	Muy bien, Dani. Te la ligas por salirte.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:52:20	0:52:22	0:00:02	No, he dicho el área, he dicho el área sólo.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:52:43	0:53:09	0:00:26	¿Sí?... A ver... ¿Dónde te duele, por ahí?... A ver, échate hacia abajo un poco... Agáchate un poquito... No sé... igual te ha dado un pinchacillo, o igual tienes una contractura o algo. Nada, de haber hecho un esfuerzo así... brusco...	Individual	Irrelevante		
0:53:36	0:53:37	0:00:01	A ver, ¿quién la liga?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:53:38	0:53:39	0:00:01	Venga, Guillermo.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:53:42	0:53:44	0:00:02	Vamos, uno, dos y tres. No vale chicle.	Todo el grupo	Reiteración de algún		Conducción

						aspecto de la tarea		
	0:53:49	0:53:50	0:00:01	Venga, Fátima.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:53:55	0:53:58	0:00:03	Y menos encima al profe, Ricardo ¿no, de (... no se oye ...)	Individual	Irrelevante		
2ª TAREA	0:54:04	0:54:07	0:00:03	Bueno, vale, vale. ... Vale.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación tarea- 2	Presentación
	0:54:08	0:54:24	0:00:16	Bien, ahora, vamos a jugar... vamos a jugar un "come cocos", ¿vale?... Pero por las líneas de campo de balonmano...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:54:25	0:54:55	0:00:30	¿Cuáles son las líneas del campo de balonmano?... Las de fuera, las del área que es la línea blanca continua, ¿Eh?, las del centro del campo también, y la discontinua que está a nueve metros de la portería. Esas son las líneas del campo de balonmano... El que se salga de la línea, mientras le están persiguiendo, se la liga. ¿De acuerdo?... Se puede ir por todas las líneas. ¿Eh?... Buah, vale,	Todo el grupo	Reglamentario		Presentación
	0:54:55	0:55:03	0:00:08	Fátima, la súper pregunta... Vale... Se puede saltar, sí.	Individual	Reglamentario		Presentación
	0:55:04	0:55:05	0:00:01	Se la liga Fátima.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:55:11	0:55:16	0:00:05	Oye, Fátima, o corremos o... lo dejamos ya.	Individual	Censura	Conducción tarea-2	Conducción
	0:55:23	0:55:24	0:00:01	Vale adelantar.	Individual	Reglamentario		Conducción
	0:55:50	0:56:14	0:00:24	Las rayas amarillas, no son del campo de balonmano. Hemos dicho que era por las... si estamos... si vamos a jugar a balonmano, ¿no? tendremos que aprender a ver cuales son las rayas del campo de balonmano. Entonces, si me preguntas cuáles son las amarillas, entonces... Se puede adelantar, pero sí... se puede adelantar, pero si te persiguen y te sales de la raya, te la ligas.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:56:48	0:56:56	0:00:08	¿Quién la liga?... Álvaro la liga, Iván la liga.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:57:22	0:57:24	0:00:02	Si no hicierais el bobo ninguno, seguramente...	Pequeño grupo	Censura		Conducción
	0:57:27	0:57:28	0:00:01	¿Quién se la liga?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:57:36	0:57:37	0:00:01	¿Eso qué es, Manolo?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:57:38	0:57:42	0:00:04	Dime. ... ¿Esa es de balonmano?... Entonces...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:58:18	0:58:22	0:00:04	No se puede, no se puede... Esa no es de balonmano, tronco y tronca.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:58:24	0:58:25	0:00:01	¿Quién la liga?... Bea...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:58:54	0:58:57	0:00:03	Bueno, vale. Vale, venga, venid hacia aquí.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:59:08	0:59:22	0:00:14	¿Eh?... Sí. A ti... Tú ya tienes un ocho por venir con chicle... No, no, no, no, no. Cuidado, ahí no lo pongas porque si vamos a jugar...	Individual	Censura		Conducción

3ª TAREA	0:59:26	0:59:38	0:00:12	Bien. Venga, entonces vamos a jugar, ¿eh? Vamos a jugar a un juego de pillados al que ya hemos jugado, al que ya hemos jugado, ¿vale?... Es, dos personas...	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación tarea-3	Presentación
	0:59:51	1:00:00	0:00:09	A ver, esperamos media hora a que os calléis, y así os explico... Porque lo voy a explicar y la mitad de la gente no se va a enterar a pesar de que hemos jugado veinticinco veces ya a este juego...	Todo el grupo	Censura		Presentación
	1:00:01	1:00:30	0:00:29	Bien, es un juego de pillados. Dos la ligan, ¿vale? El que tiene el balón no puede moverse. El que no lo tiene, si se puede mover, ¿vale? Y no se puede lanzar el balón a la gente para pillarle, se tiene que tocar a la gente con el balón. ¿Vale?... A medida que vamos pillando a más gente, la liga más gente junta, ¿vale? Y tenemos que acabar pillando a toda la clase. ¿Vale? ¿Lo hemos entendido?...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	1:00:33	1:00:41	0:00:08	Elige un compañero, o compañera... ¿A quién?... A Iván... Venga... La ligan...	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	1:00:42	1:00:59	0:00:17	Eh un momento, un momento, un momento... no he delimitado el campo. No se puede ni entrar en el área, perdón, ni... ni en este medio campo, ¿Vale?... Porque si no es demasiado espacio para la poca gente que estamos, ¿vale? Medio campo, que es en el que estamos ahora todos y tampoco se puede entrar en el área...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	1:01:00	1:01:06	0:00:06	Si alguien entra en el área, o se sale del campo, se la liga con los que se la están ligando ya, ¿vale?	Todo el grupo	Reglamentario		Presentación
	1:01:08	1:01:09	0:00:01	Si.	Individual	Irrelevante	Conducción tarea-3	
	1:01:11	1:01:12	0:00:01	Venga. Vamos a por ello.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	1:01:14	1:01:16	0:00:02	Si la coges al vuelo, patada en el culo, como antes.	Individual	Reglamentario		Conducción
	1:01:17	1:01:21	0:00:04	Tú no tienes que tocarla, si no la ligas, tú no la tienes que tocar, ¿vale?	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	1:01:23	1:01:24	0:00:01	Iván no se puede mover.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	1:01:25	1:01:26	0:00:01	Claro que sí, venga.		Irrelevante		
	1:01:45	1:01:49	0:00:04	Si habéis jugado diez veces a este juego ya, por lo menos. Pero con otro balón...	Todo el grupo	Vinculación con otra tarea		Conducción
	1:01:53	1:01:56	0:00:03	Vamos, vamos, se trata de desplazarse. Es un pillado, ¿Eh?	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	1:02:10	1:02:11	0:00:01	Venga, Fatí.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	1:02:22	1:02:25	0:00:03	A ver, el que no la liga no puede coger el balón ni tocarlo.	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
	1:02:47	1:02:56	0:00:09	Te perdono... Alberto, Alberto, te perdono... Sí, has hecho Matrix, pero es que pisar el área es como estar dentro de ella.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	1:03:16	1:03:17	0:00:01	Chicas, no se puede entrar en el área.	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	1:03:51	1:03:52	0:00:01	Muy bien... la ligas.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	1:03:54	1:03:58	0:00:04	Y Edu también. La ligáis las dos por metros en el área.	Individual	Explicación de errores		Conducción
	1:04:12	1:04:14	0:00:02	Venga, Manolo, sal del área.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	1:04:46	1:04:47	0:00:01	Mar, no puedes entrar en el área.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción

	1:06:11	1:06:13	0:00:02	¿Eh?... No.	Individual	Irrelevante		
	1:06:56	1:06:59	0:00:03	Manu, dado. Y si no estás dado, has entrado en el área, venga.	Individual	Explicación de errores		Conducción
	1:07:21	1:07:24	0:00:03	Se le ha caído. Se le ha caído el balón al área, tendrá que recogerlo.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	1:07:38	1:07:53	0:00:15	Ricardo, la ligas... Ricardo, la ligas. Te has salido del campo. Te has salido del campo... hombre... Te estaban persiguiendo y te has salido del campo, Ricardo.	Individual	Indicación de errores		Conducción
	1:08:01	1:08:02	0:00:01	Qué malos son,	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	1:08:04	1:08:09	0:00:05	A ver... momento... que levante la mano el que esté todavía libre.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	1:08:11	1:08:12	0:00:01	¡Qué malos sois!	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	1:08:23	1:08:26	0:00:03	No vale, no vale. Te la ha tirado.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	1:08:28	1:08:29	0:00:01	Coge...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	1:08:32	1:08:34	0:00:02	No vale agarrar, no vale agarrar.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	1:08:35	1:08:36	0:00:01	Vamos Edu.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	1:08:50	1:08:51	0:00:01	¡Vale!...	Individual	Motivación-alaba		Conducción
	1:08:54	1:08:55	0:00:01	¡Qué malos sois!	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	1:09:06	1:09:07	0:00:01	Otra vez a Edgar...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	1:09:21	1:09:22	0:00:01	Bueno, vale.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	1:09:24	1:09:26	0:00:02	¡Qué malos sois los pilladores!	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	1:09:30	1:09:38	0:00:08	Un error de cálculo, no. Eso es una norma, tronco. Si entras en el área, o te sales del campo,... No, pero te has salido del campo.	Individual	Indicación de errores		Conducción
4ª TAREA	1:09:40	1:09:59	0:00:19	Bien. Venga, entonces ahora... Venga, entonces ahora, a ver, en el mismo espacio, ¿de acuerdo?, Es decir, no se puede entrar ni en el área ni salir del campo y vamos a jugar en medio campo sólo, vamos a jugar todos contra todos, ¿vale?	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación tarea- 4	Presentación
	1:10:00	1:11:12	0:01:12	Con un balón tenemos que intentar eliminar a toda la clase. Entonces, ¿cómo se hace eso? Tenemos que tirar a pegar a los compañeros. Antes de pegar al compañero o a la compañera, tiene que haber botado en el suelo. No se puede lanzar directamente. El que lance directamente, se las verá conmigo luego... Entonces, tampoco, otra norma, no se puede... no se puede tirar dos veces seguidas, ¿vale? Y a la persona a la que se le de, se sienta en el suelo en ese punto y si el balón pasa por cerca... o a su lado, se puede tocar... y se sigue jugando... Nadie se elimina. Todos tienen la opción de volver al juego... ¿Vale?... Si bota, se ha atenuado ya el... Si bota dos veces ¿qué quiere decir?... No... Si bota y la cogemos, seguimos jugando, ¿vale?... Si bota, nos pega y cae al suelo, nos sentamos porque estamos semieliminados, ¿vale?... Se sigue jugando, ¿vale?...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	1:11:14	1:11:15	0:00:01	¡Dales a esos...!	Individual	Motivación-empuje		Presentación

1:11:18	1:11:20	0:00:02	No, no. No se sienta porque la ha cogido, Marta, levanta.	Individual	Reglamentario	Conducción tarea-4	Conducción
1:11:22	1:11:27	0:00:05	Dani, al suelo... Dani, al suelo y Edgar, también.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
1:11:29	1:11:30	0:00:01	Venga.	Individual	Irrelevante		
1:11:33	1:11:35	0:00:02	Vamos, Álvaro. Esto tiene que ser rápido.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
1:11:36	1:11:40	0:00:04	Iván, al suelo por salirte... Iván, al suelo por salirte del campo.	Individual	Indicación de errores		Conducción
1:11:40	1:11:53	0:00:13	No se puede salir del campo, por favor, estamos aprendiendo cuáles son las... las medidas y las distancias...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
1:11:53	1:11:54	0:00:01	Hala ahí este... Ufff...	Individual	Irrelevante		
1:11:57	1:11:59	0:00:02	¡Qué malo eres, Carlos!	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
1:12:06	1:12:18	0:00:12	¿Perdona?... Vale... Si es por el charco, sí. Pero yo creo que no estabas dentro del charco porque te tienes que sentar en la... en la línea, pero bueno.	Individual	Irrelevante		
1:12:26	1:12:27	0:00:01	Ricardo, al suelo.	Individual	Reglamentario		Conducción
1:12:30	1:12:32	0:00:02	Los dos, los dos al suelo.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
1:12:35	1:12:36	0:00:01	Al suelo.	Individual	Reglamentario		Conducción
1:12:38	1:12:40	0:00:02	Si ahora la coges, sigues jugando.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
1:12:41	1:12:52	0:00:11	No, a ti se te ha caído al suelo, ¿eh? yo creo... Claro... O sea, tiene que botar y tú cogerla y mantenerla para seguir jugando.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
1:12:57	1:12:58	0:00:01	Marina, al suelo.	Individual	Reglamentario		Conducción
1:13:06	1:13:10	0:00:04	Se... ahora sí se puede correr con el balón en la mano, ¿eh?	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
1:13:25	1:13:37	0:00:12	No, por Dios... No se trata de que nos peguen. Se trata de dar tú a los demás, y para eso tienes que coger el balón... No, no que va, te equivocas, ¿eh?	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
1:13:39	1:13:41	0:00:02	La ha dado sin botar. La ha dado sin botar, eso no vale.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
1:13:48	1:13:51	0:00:03	¿Eso es el área?... ¿Pues entonces?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
1:13:55	1:13:58	0:00:03	Bah... eso tampoco... eso es intentar no jugar.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
1:13:59	1:14:02	0:00:03	Vamos, sigue, vamos (... no se oye...)	Individual	Motivación-empuje		Conducción
1:14:03	1:14:05	0:00:02	No, no,no,no, sigue, sigue, sigue. Sigue, Sara...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
1:14:06	1:14:09	0:00:03	Sara, sigue de pie. No ha botado luego. Tú la has cogido.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
1:14:12	1:14:15	0:00:03	Vamos, Alberto. Sigue jugando. Sigue jugando.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
1:14:17	1:14:22	0:00:05	Todo el que toque la... todo el que toque la bola mientras está en el suelo, sigue jugando.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción

1:14:26	1:14:27	0:00:01	Vamos.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
1:14:33	1:14:35	0:00:02	¿Eh? Ahora sí, ahora sí.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
1:14:47	1:14:48	0:00:01	¡Toma!... penalti.	Todo el grupo	Irrelevante		
1:14:51	1:14:52	0:00:01	Sigue con el balón corriendo.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
1:14:55	1:14:56	0:00:01	Sí se puede mover...	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
1:14:56	1:14:57	0:00:01	¿Quién ha dicho que no se pueda mover?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
1:14:59	1:15:00	0:00:01	¡Toma! al suelo.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
1:15:00	1:15:01	0:00:01	Vamos, Bea	Individual	Motivación-empuje		Conducción
1:15:11	1:15:13	0:00:02	Vamos, Dani, sigue jugando. Sigue jugando, Dani	Individual	Motivación-empuje		Conducción
1:15:35	1:15:44	0:00:09	Ahí va... a ver, enseñame la pierna... Buah, eso no es nada, tía. Pero vete, vete a lavarte...	Individual	Irrelevante		
1:15:46	1:15:50	0:00:04	Sshh, Neli, ¿Tú te has caído?, ¿Te duele?... No.	Individual	Censura		Conducción
1:15:57	1:16:02	0:00:05	La ha cogido fuera, la ha cogido fuera... Sí, sí, sí	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción
1:16:07	1:16:09	0:00:02	Bueno. Vale. Vale...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
1:16:09	1:16:10	0:00:01	Alberto, venir aquí...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
1:16:15	1:16:41	0:00:26	Bueno, ahora, nos vamos a poner por parejas. Por parejas, ¿eh? Cada pareja, cada pareja, un balón. Ese no, sí. Ese sí...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
1:16:44	1:16:49	0:00:05	El que mire qué balones hay, y meta las manos más de lo que corresponde, va a ser el último que elija...	Todo el grupo	Censura		Conducción

* OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE *

Código: Grabación 15

Tipo de contenido: Voleibol

Nº de sesión en unidad didáctica:

Duración de la sesión: 46'21''

	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
INICIO DE LA SESIÓN	0:00:01	0:00:03	0:00:02	Oye, a ver, venir para aquí todos, por favor	Todo el grupo	Irrelevante	Inicio de la sesión	
	0:00:07	0:00:14	0:00:07	Amin, por favor, si, no, te he visto ya, desde te he visto ya dar dos o tres de esas a compañeros	Individual	Censura		
	0:00:26	0:00:32	0:00:06	Bueno, oye, a ver, a ver si nos callamos y empezamos ya...	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:00:38	0:00:54	0:00:16	Vamos a ver, primero como veis... ¿Veis que nos están grabando? Actuar con total normalidad ¿eh? Y no... Y no os alteréis ni estéis preocupados por todo, también quiero que sepáis que aparte también se esta grabando y entonces todo... lo sepáis ¿eh? ¿Eh?	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:00:54	0:01:49	0:00:55	Eso por un lado, entonces, respecto a la clase de hoy, os recuerdo los objetivos que estamos trabajando y os lo recuerdo porque algún grupo todavía no se ha dado cuenta ¿eh? que el aspecto fundamental de esta evaluación y lo dijimos al principio es trabajar en equipo ¿eh? Algunos piensan ¿eh? Bueno que, cada uno va por su lado, que... se preocupan de aprender ellos pero no de que aprenda todo el grupo ¿eh? Y lo que más valoro en esta evaluación es todo ese trabajo colectivo de ayudar, sobretodo a los compañeros que más problemas tienen y el objetivo final sobretodo en el caso concreto de voleibol es que todo el equipo seamos capaces de eh, jugar como un equipo y eso significa defender y atacar como un equipo y estamos trabajando fundamentalmente hoy, la defensa... Seguimos trabajando sobretodo los aspectos de defensa ¿eh? El objetivo fundamental de la clase de hoy va a ser organizaros para que el balón no bote en nuestro campo, sabéis que la defensa, eso es lo más, lo más, lo más importante ¿vale?	Todo el grupo	Objetivos de la sesión	Recuerda el objetivo de la evaluación de trabajar en equipo y lo relaciona con el de la sesión.	
	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
DESARROLLO DE LA SESIÓN 1ª TAREA	0:01:50	0:01:57	0:00:07	La primera actividad que vamos a hacer es, eh, dentro de cada grupo, dentro de cada grupo, os vais a poner por parejas	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de tarea-1	Presentación

0:01:57	0:02:18	0:00:21	y va a ser muy sencilla, es a ver que pareja es capaz de pasar mas veces el balón por encima de la red, uno se pone a un lado de la red, otro al otro y hay que devolvérsela, tirársela fácil al compañero, no tirársela difícil... En, en, en, toques por cada campo, dos ¿eh? Pero es de uno en uno, es decir, uno puede darse dos toques a si mismo ¿eh?	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:02:18	0:02:29	0:00:11	Y a ver, a ver que pareja es capaz de llegar a más, el máximo que ha llegado, de todo el instituto hasta ahora es veintisiete me parece, a ver, a ver quien...	Todo el grupo	Motivación-reto		Presentación
0:02:29	0:02:33	0:00:04	uno, uno por.... de 1º A me parece	Individual	Irrelevante	Responde a la pregunta de un alumno	Presentación
0:02:34	0:04:27	0:01:53	Eh, un balón por pareja y os ponéis todas las parejas del grupo juntos ¿eh? Venga... Un balón por pareja, vamos... Venga	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea-1	Conducción
0:02:50	0:02:52	0:00:02	Pues, pues, pues os ponéis un trío	Individual	Organización de la tarea	Responde a una pregunta de alumno	Conducción
0:02:53	0:02:56	0:00:03	Eeeeh, tu ponte con tu grupo	Individual	Organización de la tarea	Se dirige a un alumno lesionado.	Conducción
0:02:56	0:03:01	0:00:05	Y les estás ayudando y corrigiendo y mirando todas las cosas que hagan bien... O hagan mal ¿vale?	Individual	Planteamiento de una tarea alternativa		Conducción
0:03:05	0:03:15	0:00:10	¿Qué tal Samuel, como estas?... ¿De donde vienes ahora?... Sí, y eso ¿para qué?... Si de clase, vale...	Individual	Irrelevante	Se dirige a un alumno que se incorpora tarde a la clase	Conducción
0:03:17	0:03:19	0:00:02	Ponte con tu grupo, es un balón por pareja ¿eh?	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:03:19	0:03:21	0:00:02	¿Tu grupo cual es?... ¿Este de aquí?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:03:22	0:03:27	0:00:05	Si, pues coge un balón mas, <i>cógete</i> un balón más, <i>cógete</i> un balón y vete para allá, venga	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:03:29	0:03:30	0:00:01	Sí	Individual	Irrelevante	Responde a una pregunta de alumno	
0:03:32	0:03:35	0:00:03	Venga, vamos	Pequeño grupo	Irrelevante		
0:03:38	0:03:51	0:00:13	Pues pásale el balón... A ver... Sí, tenéis que tener tres balones en este grupo, tenéis que tener tres balones... Sí... Pues tomar este balón, venga	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:03:55	0:03:59	0:00:04	A ver, Carlos, tu no lo puedes hacer, tu me vas a ayudar...	Individual	Organización de la tarea	Se dirige a otro alumno lesionado.	Conducción
0:04:00	0:04:01	0:00:01	Aquí en este grupo falta gente	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:04:03	0:04:04	0:00:01	Sí	Individual	Irrelevante		
0:04:05	0:04:22	0:00:17	Te vas a estar fijando en... siempre que le den de antebrazos si tienen el codo estirado o un poquito doblado o muy doblado ¿eh? Y si tienen las piernas flexionadas ¿vale? Y si ves que no lo tienen ¿eh? Pues se lo dices, se lo dices sobre todo cuando el balón vaya mal, que muchas veces le dan con esta parte de aquí ¿vale?... ¿Eh? Fíjate especialmente en eso	Individual	Planteamiento de una tarea alternativa	Se dirige al alumno que va a ayudar observando.	Conducción

0:04:23	0:04:27	0:00:04	Bien ahí ¿eh? Muy bien, muy bien, venga	Individual	Evaluación de la tarea	Se dirige a una alumna que capta su atención	Conducción
0:04:30	0:04:31	0:00:01	A ver, aquí que hacemos parados...	Pequeño grupo	Censura		Conducción
0:04:33	0:04:39	0:00:06	¿No sabes que hay que hacer?... ¿Tu, tu sabes lo que hay que hacer?... Sí, sí...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:04:41	0:04:49	0:00:08	Bueno, os lo vuelvo a explicar, vamos a ver, uno... No, no, no, no, no, me escucháis ¿eh? Me escucháis ¿eh?	Pequeño grupo	Censura		Conducción
0:04:50	0:05:03	0:00:13	Vamos a ver, uno de cada equipo se pone en un lado de la red ¿eh? Sois uno contra uno y os pasáis el balón a un lado y al otro a ver que pareja es capaz de pasarla más veces por encima, no es partido...	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:05:04	0:05:05	0:00:01	¿Pues con quien quieres ir?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:05:08	0:05:10	0:00:02	Del mismo grupo, parejas del mismo grupo ¿eh?...	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:05:11	0:05:12	0:00:01	¿Tu con quien vas?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:05:14	0:05:15	0:00:01	Tu Samuel ¿con quien vas?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:05:16	0:05:21	0:00:05	Pues a ver, poneros los dos... Ponte tu con él ¿eh?... ¡Venga!	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:05:22	0:05:27	0:00:05	Eeh... Ahora voy con tu grupo, a ver	Individual	Organización de la tarea	Se dirige a una alumna que solicita apoyo	Conducción
0:05:28	0:05:29	0:00:01	¿Cuántas habéis conseguido Amín?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:05:31	0:05:32	0:00:01	Veinte, a ver, venga vamos	Individual	Irrelevante	Constata respuesta alumno	Conducción
0:05:34	0:05:35	0:00:01	Dos, venga	Individual	Irrelevante	Ante la respuesta de otro alumno	
0:05:36	0:05:42	0:00:06	A ver cuantas veces sois capaces, entre los dos juntos cuantas veces sois capaces de pasar el balón por encima de la red ¿Eh?	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
0:05:43	0:05:50	0:00:07	Sin parar ¿eh? Hay que tirar, hay que tirársela fácil al compañero ¿eh? Y la podéis dar, en cada campo la podéis dar dos veces ¿vale?	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:05:51	0:05:54	0:00:03	Tu pareja... ¿Vosotros sois cinco?... ¿Os falta alguien en el grupo?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:05:55	0:05:59	0:00:04	Pues... Pues os vais a ir cambiando, vais alternando... Pásame el balón...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:06:01	0:06:01	0:00:00	Ocho, Venga, vamos	Pequeño grupo	Irrelevante		

0:06:06	0:06:09	0:00:03	Oye, vosotros dos venir para acá, que creo que no es ahí donde tenéis que estar...	Pequeño grupo	Censura	Se dirige a dos de los lesionados	Conducción
0:06:13	0:06:37	0:00:24	A ver hemos dicho, hemos dicho que íbamos a ayudar a los compañeros de nuestro grupo, entonces... Ven, ven, ven, ven para acá, ven para acá... Vamos a ver... No podéis hacer nada con los brazos, pero sí con la mente y con la cabeza y si nuestro objetivo es, que el otro día en aeróbic no lo hicimos, si nuestro objetivo es ayudar a nuestros compañeros a mejorar, tendremos que fijarnos en que cosas hacen bien, que cosas hacen mal y ayudarles...	Pequeño grupo	Censura		Conducción
0:06:37	0:06:38	0:00:01	Escúchame Víctor, por favor...	Individual	Censura		Conducción
0:06:39	0:06:56	0:00:17	Entonces, ahora os vais a fijar, siempre que la den de antebrazos, si tienen los codos estirados o no, si tiene las piernas flexionadas o no y si no lo tienen se lo vais a decir, para ayudarles, porque tan importante es esa ayuda que vosotros les dais desde fuera como el que ellos lo hagan bien...	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:06:57	0:07:03	0:00:06	Los dos sois del mismo grupo ¿no?... Pues vuestro grupo, mira... Sí, sí... Pues vuestro grupo tiene que ser el que mejor la haga	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
0:07:04	0:07:10	0:00:06	Sí... Sí, claro... Sí, sí, sí ¿eh? Venga	Individual	Organización de la tarea	Responde a una pregunta de uno de los dos alumnos	Conducción
0:07:18	0:07:24	0:00:06	A ver... Vosotros dos, eeeh, teníamos problemas el otro día creo recordar ¿no?... ¿Eh?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:07:25	0:07:28	0:00:03	Bien, vamos a ver, pero vais a tener aquí una ayuda...	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
0:07:28	0:07:29	0:00:01	Víctor ven para acá, por favor...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:07:30	0:07:32	0:00:02	Vais a tener aquí una ayuda espectacular que os van a estar ayudando...	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
0:07:33	0:07:34	0:00:01	Pásame el balón, por favor, Víctor...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:07:35	0:07:38	0:00:03	¿Eh? ¿Eh? Vais a tener una ayuda, eeeh	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
0:07:39	0:07:59	0:00:20	Víctor ¿estas cabreado?... Sí ¿por qué estas cabreado? Cuéntame... Ya, ya lo sé ¿y que podemos hacer?... ¿Eh?... Sí, eso no tiene, eso ya no tiene solución, lo de la muñeca, lo que sí que tiene solución, es que puedes ayudar a tus compañeros... ¿No?... ¿Que hay cosas más divertidas en el mundo? Pues ya lo sé, vale...	Individual	Motivación-reto		Conducción
0:08:00	0:08:08	0:00:08	Bien, vuestro objetivo es conseguir jugar como un equipo, tu ahora mismo no puedes, tu no puedes ayudar mejorando tu, pero si puedes ayudar haciendo que mejoren tus compañeros ¿eh?	Pequeño grupo	Objetivo de la tarea	Les recuerda el objetivo que tienen en la evaluación de ayudarse entre todos a mejorar	Conducción
0:08:09	0:08:14	0:00:05	Entonces, a ver si somos capaces de anticipar y de mantener el balón vivo, a ver,	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
0:08:14	0:08:18	0:00:04	objetivo mínimo para vosotros dos, cinco toques por encima de la red, a ver si lo conseguimos,	Pequeño grupo	Objetivo de la tarea		Conducción
0:08:18	0:08:19	0:00:01	Venga... ¡ayudarles!	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:08:21	0:08:23	0:00:02	Sí, sí, sí	Individual	Irrelevante		
0:08:23	0:08:27	0:00:04	No, no, no, no fuerces, no fuerces que te vas a hacer daño, venga, venga	Individual	Medidas de seguridad	Se dirige de nuevo a Víctor (alumno lesionado)	Conducción

0:08:28	0:08:31	0:00:03	Si, voy... Claro, por cada pareja trabaja por separado... Venga	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Responde a una pregunta de una alumna	Conducción
0:08:33	0:08:35	0:00:02	A ver ¿cuántas veces habéis conseguido?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:08:37	0:08:38	0:00:01	¿Eh?... ¿Por, por qué?	Pequeño grupo	Irrelevante	Responde a una alumna	
0:08:39	0:08:41	0:00:02	Seis lo máximo?... ¿A ver si llegáis a diez? ¿Eh? Venga	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
0:08:44	0:08:45	0:00:01	A ver, ahí	Pequeño grupo	Irrelevante		
0:08:46	0:08:52	0:00:06	¿Con, con qué le has dado?... ¿Y con qué le tienes que dar?... ¿Y con qué le tienes que dar?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:08:53	0:08:54	0:00:01	Claro ¿eh?	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:08:54	0:08:56	0:00:02	Y flexiona un poquito más las piernas ¿vale? Venga	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:08:57	0:08:58	0:00:01	¿A cuántas, a cuántas habéis llegado?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:09:00	0:09:02	0:00:02	Amin, contarme a ver a cuántas llegáis...	Individual	Motivación-reto		Conducción
0:09:04	0:09:08	0:00:04	La podéis dar dos veces en cada campo ¿eh? Si queréis ¿eh? Podéis dar en cada campo dos veces ¿de acuerdo?	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:09:09	0:09:10	0:00:01	¿A cuantas habéis llegado?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:09:11	0:09:13	0:00:02	A diez, muy bien ¿eh? Venga a ver...	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:09:14	0:09:18	0:00:04	Venga, pues venga, eso es de lo que se trata, a ver, ahí, ahí	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea	Ante una información de un alumno diferente al que se estaba dirigiendo	Conducción
0:09:19	0:09:21	0:00:02	Le podéis dar dos veces en cada campo ¿eh?	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:09:22	0:09:24	0:00:02	¿A cuantas habéis llagado aquí el máximo?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:09:26	0:09:27	0:00:01	Venga	Pequeño grupo	Irrelevante		
0:09:29	0:09:30	0:00:01	Ah, pero sin que bote	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:09:33	0:09:35	0:00:02	Los codos estirados ¿eh?	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:09:59	0:10:01	0:00:02	A ver si llegamos a esos cinco toques, venga chicos	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
0:10:03	0:10:05	0:00:02	Vale muy bien, pues hay que ayudarle	Individual	Motivación-alaba	Se dirige a un alumno que pide información	Conducción

0:10:05	0:10:15	0:00:10	Poneros... Para un momento... Si os ponéis tan lejos es más difícil, poneros, poneros mas cerca. Sí...Pues, pues, pero poneros mas cerca y tiráosla flojita ¿eh?... Ponte ahí más cerca	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:10:17	0:10:20	0:00:03	Sí... Sí	Individual	Irrelevante		
0:10:21	0:10:22	0:00:01	Los codos estirados	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:10:22	0:10:25	0:00:03	A ver, que me voy a fijar, vosotros ir haciéndolo ¿eh? A ver que tal, venga	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
0:10:29	0:10:31	0:00:02	Ahí, muy bien, muy bien ahora,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:10:31	0:10:37	0:00:06	Tú la, tú la puedes dar dos toques, pero si te va muy atrás, puedes darte un toque hacia delante o sea...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:10:38	0:10:47	0:00:09	En los partidos de verdad no, pero ahora en este ejercicio sí ¿eh? ¿Vale? En los partidos de verdad no vale, pero ahora si que, si que lo podemos hacer ¿eh?	Individual	Reglamentario		Conducción
0:10:48	0:10:52	0:00:04	Bien ahí, otro, otro, bien ahí, bien, bien, bien, pero va mucho mejor ¿eh?	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:10:56	0:10:57	0:00:01	Catorce...		Irrelevante	Está pasando lista.	
0:11:28	0:11:31	0:00:03	Siro, codos estirados, piernas flexionadas, ahí ¿eh?...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:11:33	0:11:34	0:00:01	Bien ahí, Siro, muy bien	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:11:43	0:11:45	0:00:02	Oye, muy bien los ayudantes ¿eh?	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:11:45	0:11:46	0:00:01	Se nota que van mejorando ¿eh?	Pequeño grupo	Motivación-alaba		Conducción
0:12:05	0:12:08	0:00:03	¿Vuestro grupo está completo, Eric?... ¿No ha faltado nadie?	Individual	Irrelevante		Conducción
0:12:13	0:12:15	0:00:02	A ver si llegáis a diez, venga ¿eh?	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
0:12:22	0:12:24	0:00:02	A ver, ¿aquí alguien ha llegado a quince ya o no?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:12:26	0:12:27	0:00:01	Bien venga	Pequeño grupo	Motivación-alaba		Conducción
0:12:28	0:12:39	0:00:11	¿En vuestro grupo no ha faltado nadie, no?... ¿En vuestro grupo ha faltado alguien?... No	Pequeño grupo	Irrelevante	Está pasando lista.	
0:12:39	0:12:55	0:00:16	A ver, ven para acá, ven para acá... ¿Sabes cual es la diferencia entre el voleibol y el fútbol?... ¿Y a qué estamos jugando ahora?... ¿Y por qué le pagas patadas al balón?... ¿Y no se la puedes pasar con la mano?... Pues venga ¿eh?	Individual	Censura		Conducción
0:13:07	0:13:09	0:00:02	Podéis dar dos toques en el mismo campo ¿eh?	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:13:12	0:13:13	0:00:01	Carlos...	Individual	Irrelevante	Pasando lista	
0:13:31	0:13:34	0:00:03	Amin, por favor, no le des con el pie ¿eh?	Individual	Censura		Conducción
0:13:57	0:13:59	0:00:02	¿Qué tal?... Cuidado, cuidado que te has enganchado...	Individual	Medidas de seguridad		Conducción
0:14:00	0:14:03	0:00:03	Ese balón qué es ¿para ayudar a tus compañeros o para jugar tu?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción

	0:14:06	0:14:08	0:00:02	Entre Oscar y tu tenéis que ayudar a tus compañeros, no jugar...	Individual	Censura		Conducción
	0:14:10	0:14:13	0:00:03	¿Qué?.....Si bota, ya no vale ¿eh? Se empieza de cero	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:14:31	0:14:36	0:00:05	A ver, este grupo de aquí, venir para acá este grupo... Venir para acá, venir para acá...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:14:38	0:14:39	0:00:01	Si, ven	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:14:40	0:14:43	0:00:03	Vamos a ver, no si estoy contento, hoy, hoy estáis trabajando mucho mejor	Pequeño grupo	Motivación-alaba	Evaluación tarea-1	Evaluación
2ª TAREA	0:14:43	0:14:54	0:00:11	y con las... ayudas, fijaros que muchas veces, cuando alguien desde fuera nos dice, nosotros a lo mejor nos creemos que tenemos los codos estirados y resulta que no los tenemos, entonces, la gente de fuera nos puede ayudar,	Pequeño grupo	Motivación-reto	Presentación de tarea-2	Presentación
	0:14:54	0:15:20	0:00:26	Vamos a ver, ahora vamos a cambiar de ejercicio, uno de la pareja saca, solo saca, ya no sigue el juego... Y el ¿ese ejercicio lo hicimos el otro día?... Si, sí, sí, sí, sí... Uno saca y el otro devuelve ¿eh? Eh, hace diez saques uno, se cambia y diez saques el otro, en la devolución... Escuchad... Se puede devolver directamente ¿eh? ¿Eh? Intentando que sea de toque de antebrazos...	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:15:20	0:15:23	0:00:03	Fijaros ¿qué era lo importante que habíamos dicho?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:15:24	0:15:28	0:00:04	Y, pero antes, antes de flexionar, el balón va ahí, ¿qué tengo que hacer lo primero?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:15:31	0:15:35	0:00:04	Moverme deprisa ¿eh? Y para eso hay que estar en tensión, bien ¿eh? Entonces, anticiparme,	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
	0:15:35	0:15:38	0:00:03	vosotros los que estáis fuera os fijáis en eso, si se anticipa o no,	Pequeño grupo	Descripción de la tarea	Focaliza la atención de los observadores sobre "la anticipación"	Presentación
	0:15:38	0:15:41	0:00:03	orientarme hacia donde voy a golpear y devolverlo,	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:15:41	0:15:47	0:00:06	se puede devolver de un solo toque, o si por ejemplo me va muy atrás o es difícil, yo puede dar dos toques,	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
	0:15:47	0:15:50	0:00:03	Sabéis que no vale en un partido de verdad pero ahora vale ¿eh?	Pequeño grupo	Reglamentario		Presentación
	0:15:51	0:15:54	0:00:03	Diez, diez saques cada uno y se cambia ¿de acuerdo?...	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
	0:15:56	0:16:00	0:00:04	Venga, de los diez saques hay que meter nueve por lo menos ¿eh?	Pequeño grupo	Motivación-reto		Presentación
	0:16:01	0:16:19	0:00:18	A ver, este grupo venir para acá... ¿Qué tal va la cosa?... ¿Mal? ¿Por qué?... ¿Eh?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Evaluación tarea-1	Evaluación
	0:16:20	0:16:26	0:00:06	No pasáis de dos toques, pero ¿por qué?... Sí, sí, sí, sí...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Interrogación para reflexión	Evaluación

0:16:27	0:16:30	0:00:03	Bueno, tenemos que mejorar en ese control, si nos queremos divertir jugando al voleibol,	Pequeño grupo	Funcionalidad de la tarea		Evaluación
0:16:30	0:16:32	0:00:02	Tenemos que ser capaces de tirarla más o menos hacia donde vaya.	Pequeño grupo	Motivación-reto		Evaluación
0:16:33	0:16:39	0:00:06	Vamos a trabajar en el objetivo fundamental de la clase de hoy, que es, ser capaces de defender nuestro propio campo,	Pequeño grupo	Objetivo de la tarea	Presentación de tarea-2 Otro grupo	Presentación
0:16:39	0:16:44	0:00:05	va a ver uno que saca y uno que recibe, uno saca y uno recibe, uno saca y uno recibe,	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:16:44	0:16:53	0:00:09	El que saca, su objetivo es meter todos los saques en el campo contrario, el que... El que recibe, tiene que intentar que el balón no bote en su campo, y devolverlo...	Pequeño grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
0:16:59	0:17:02	0:00:03	Vamos a ver, según sacan yo tengo que golpearla para que vaya al campo contrario ...	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:17:04	0:17:06	0:00:02	Claro, no, no, no, no	Individual	Descripción de la tarea		Presentación
0:17:06	0:17:16	0:00:10	Pero luego es, saque y devolución, se acaba, saque y devolución, o sea, el objetivo de este es sacar todas bien y el objetivo de este es devolver, todas bien ¿eh?	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:17:16	0:17:19	0:00:03	Podéis cumplir los dos vuestro objetivo y eehh...	Pequeño grupo	Motivación-reto		Presentación
0:17:19	0:17:21	0:00:02	¿Qué habíamos dicho que era muy importante para devolver bien un balón?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:17:25	0:17:26	0:00:01	Si	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Presentación
0:17:26	0:17:28	0:00:02	¿Y para colocarme bien, qué tengo que hacer antes?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:17:32	0:17:36	0:00:04	Y moverme pronto, o sea si el balón va ahí, me tengo que mover pronto para colocarme ¿vale?	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
0:17:36	0:17:39	0:00:03	A ver si somos capaces de hacer la clase de hoy y hacer todo esto bien, venga...	Pequeño grupo	Motivación-reto		Presentación
0:17:51	0:17:54	0:00:03	Bien, bien, puedes dar dos toques ¿eh? Amin, ahora	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
0:17:55	0:18:01	0:00:06	Vale, venir este grupo para acá... Venir para acá este grupo...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:18:05	0:18:07	0:00:02	Si, ahora, ahora te miro, ahora te voy a mirar...	Individual	Organización de la tarea		Presentación
0:18:07	0:18:10	0:00:03	Me falta aquí alguien de este grupo... A ver, estáis trabajando bastante bien...	Pequeño grupo	Motivación-alaba		Presentación
0:18:10	0:18:12	0:00:02	Amin, ven para acá... Sí	Individual	Censura		Presentación
0:18:12	0:18:23	0:00:11	El objetivo, vamos a empezar a trabajar más sobre el objetivo específico de la clase de hoy que hemos dicho que es, ser capaces de devolver bien el balón cuando nos sacan, que no nos marquen punto directo...	Pequeño grupo	Objetivo de la tarea	Presentación de tarea-2	Presentación
0:18:24	0:18:26	0:00:02	No te cuelgues de la red, Amin, por favor ¿eh?...	Individual	Censura		Presentación

0:18:28	0:18:32	0:00:04	Sí ...Que no nos marquen punto directo de saque, entonces,	Pequeño grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
0:18:33	0:18:35	0:00:02	Para eso hemos dicho que hay que ¿qué es lo primero que hay que hacer?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:18:37	0:18:38	0:00:01	Moverse	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
0:18:38	0:18:39	0:00:01	¿Cómo?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:18:40	0:18:42	0:00:02	Si y movernos pronto ¿eh? Movernos pronto y colocarnos bien.	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
0:18:42	0:18:49	0:00:07	El ejercicio, es de la siguiente manera, uno saca diez veces y el otro devuelve diez veces y luego se cambia.	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:18:50	0:18:59	0:00:09	El objetivo es, que el que saca, saque diez saques bien, si saca nueve pues nueve pero el objetivo es, los diez saques que vayan dentro	Pequeño grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
0:19:00	0:19:19	0:00:19	Sí... No, no... Tampoco... Sí ¿qué?... Para un estudio de la universidad ¿eh?... Sí... Sí, sí... ¿Qué?... En la Universidad Autónoma... Sí... A ver, podemos...	Individual	Irrelevante		
0:19:19	0:19:22	0:00:03	María... María, nos olvidamos ya de la grabación y seguimos	Individual	Irrelevante		
0:19:22	0:19:26	0:00:04	Vamos a ver, eeeh, uno saca otro devuelve,	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:19:27	0:19:35	0:00:08	el que devuelve su objetivo es que de todos los saques que vengan, ni uno solo sea punto, ser capaz de devolverlo al campo contrario	Pequeño grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
0:19:36	0:19:39	0:00:03	y eeh, ahora vale dar dos toques...	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:19:39	0:19:40	0:00:01	Sabéis que en un partido de verdad no vale,	Pequeño grupo	Reglamentario		Presentación
0:19:40	0:19:46	0:00:06	Pero si el balón me va muy atrás y no le puedo dar perfectamente, puedo dar un toque para arriba y un segundo toque para devolverlo ¿vale?...	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
0:19:47	0:19:51	0:00:04	A ver quien es capaz de conseguir los objetivos cuando sacan y los objetivos cuando se recibe,	Pequeño grupo	Motivación-reto		Presentación
0:19:52	0:19:57	0:00:05	Diez saques cada uno y vais cambiando, continuamente, luego también si queréis podéis cambiar de parejas dentro del grupo ¿eh?	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:20:00	0:20:06	0:00:06	Este grupo, venir para acá... Venir para acá este grupo	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:20:11	0:20:22	0:00:11	Vamos a ver ahora, atención, ahora vamos a trabajar sobre, eeeh, la capacidad para sacar unos y lo más importante, los otros la capacidad para devolver el balón ¿eh?	Pequeño grupo	Objetivo de la tarea	Presentación de tarea-2	Presentación
0:20:24	0:20:32	0:00:08	Es, uno saca, uno devuelve, uno saca, uno devuelve eso ya, creo que lo hemos hecho otro día ¿eh?... Si, si, sin seguir, es saque y devolución,	Pequeño grupo	Descripción de la tarea	Otro grupo	Presentación
0:20:32	0:20:41	0:00:09	el objetivo del que saca es, que de diez saques intentar meter los diez dentro del campo contrario y el objetivo del que devuelve es que de las diez veces, nunca le marquen punto,	Pequeño grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
0:20:41	0:20:43	0:00:02	Que sea capaz siempre de devolver el balón al campo contrario.	Pequeño grupo	Motivación-reto		Presentación
0:20:43	0:20:44	0:00:01	¡Escuchad que no he acabado!	Pequeño grupo	Censura		Presentación
0:20:46	0:20:55	0:00:09	Vale incluso, si el balón me viene mal, dar dos toques, en lugar de devolver directamente, doy un toque hacia arriba y en el segundo toque devuelvo ¿eh? Y...	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Presentación

0:20:59	0:21:02	0:00:03	No, no, y de todas maneras te he visto con los codos doblados ¿eh?	Individual	Indicación de errores		Presentación
0:21:03	0:21:04	0:00:01	Siempre con los codos estirados	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
0:21:04	0:21:12	0:00:08	Y eeeh, vamos a recordar que dos puntos eran importantes para devolver bien el balón ¿qué era importante para devolver bien el balón?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:21:14	0:21:15	0:00:01	Estar en tensión ¿para qué?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:21:17	0:21:23	0:00:06	Para poderme mover pronto ¿eh?... Si el balón va ahí, tengo que ser capaz de llegar a colocarme bien eeeh, a tiempo	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
0:21:24	0:21:25	0:00:01	¿Y colocarse bien que es?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:21:32	0:21:33	0:00:01	Sí, pero algo más	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea	Confirma respuesta	Presentación
0:21:35	0:21:37	0:00:02	Sí ¿las piernas cómo tienes que estar?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:21:38	0:21:39	0:00:01	Flexionadas	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea	Confirma respuesta	Presentación
0:21:39	0:21:41	0:00:02	eeeh ¿los brazos y los codos?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:21:42	0:21:43	0:00:01	Estirados	Individual	Evaluación de la tarea	Confirma respuesta	Presentación
0:21:43	0:21:44	0:00:01	¿El cuerpo?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:21:45	0:21:51	0:00:06	Un poquito hacia delante, el cuerpo un poquito hacia delante, recto aquí así no ¿eh? Un poquito, flexionados ¿eh? Y el resto un poquito hacia delante	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Presentación
0:21:52	0:21:54	0:00:02	¿Las manos como tienen que estar, así o así?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:21:55	0:21:57	0:00:02	Así ¿eh? Ahí ¿vale? Esa posición ¿vale?...	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea	Conducción de tarea-2	Conducción
0:21:57	0:21:59	0:00:02	Pues venga, diez saques cada uno y vais cambiando	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:22:00	0:22:02	0:00:02	También podéis cambiar de pareja si queréis ¿eh?	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:22:02	0:22:12	0:00:10	A ver cómo sacas, que te vea, a ver, a ver, venga, a ver, a ver ese saque... A ver eso es, a ver	Individual	Motivación-reto		Conducción
0:22:14	0:22:16	0:00:02	Muy bien, María ¿eh?	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:22:16	0:22:19	0:00:03	Espectacular ¿eh? Venga vamos	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:22:19	0:22:22	0:00:03	Flexiona María, flexiona un poquito más las piernas ¿eh?	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:22:25	0:22:27	0:00:02	No, esa no es la tarea ¿eh?... A ver, venga	Individual	Censura	Ante una sugerencia de un alumno	Conducción
0:22:33	0:22:34	0:00:01	Bien, bien, bien,	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción

0:22:34	0:22:36	0:00:02	pero hacer solamente saque devolución, saque devolución	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:22:36	0:22:37	0:00:01	Vale		Irrelevante		
0:22:41	0:22:42	0:00:01	Uuuuuy		Irrelevante		
0:22:49	0:22:50	0:00:01	Perfecto	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:22:50	0:23:01	0:00:11	Pero habéis hecho, saque y devolución... bien ¿eh? Es importante que siempre que saquemos ¿eh? Vale... Pero habéis sacado las dos ¿eh?... Ir sacando cada vez, seguir un ratito más ¿eh? ¿Vale? Venga	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:23:13	0:23:15	0:00:02	¿Este balón de quien es?... Venga	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:23:19	0:23:20	0:00:01	Siro ¿qué tienes que hacer?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:23:22	0:23:23	0:00:01	Ah ¿tienes que sacar tú? Vale, perfecto...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:23:24	0:23:30	0:00:06	Eh, para, para, para, para ¿estás bien colocado?... ¿Seguro? Los codos ¿están bien colocados? ¿Eh?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:23:31	0:23:33	0:00:02	Un pie adelante y otro atrasado, venga va	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:23:38	0:23:39	0:00:01	Sí	Individual	Irrelevante		
0:23:39	0:23:41	0:00:02	¿Con qué le tienes que dar Jonathan?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:23:42	0:23:43	0:00:01	Vale, venga, vamos a ver		Irrelevante		
0:23:51	0:24:09	0:00:18	Siro... Ven para acá... Si yo para sacar hago así ¿es más fácil darle que si hago así o no?... ¿Tu como crees que la vas a dar mejor, haciendo así o haciendo así?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:24:10	0:24:13	0:00:03	Así, pues si la tiras muy alta luego te va a costar más trabajo darle,	Individual	Explicación de errores		Conducción
0:24:14	0:24:16	0:00:02	Tírala un poquito, solamente separarla ¿eh? ¿Vale?...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:24:23	0:24:25	0:00:02	Ahí, no la levantes tanto ¿eh?	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:24:27	0:24:39	0:00:12	¿Con qué la estas dando?... Con esto ¿y hacia donde, hacia donde ha ido el balón?... ¿Hacia donde estabas tu orientado?... Hacia allá ¿y si tu quieres que vaya hacia allá, como te tienes que orientar?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:24:39	0:24:42	0:00:03	Claro, si el balón viene aquí, tienes, tendrás que ponerte aquí,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:24:42	0:24:45	0:00:03	si viene aquí y te quedas aquí, se va a ir para allá,	Individual	Explicación de errores		Conducción
0:24:45	0:24:49	0:00:04	Colócate y orientate hacia donde quieras que vaya el balón, con eso ¿eh?	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción

0:24:55	0:24:59	0:00:04	Bueno... Ahora, eh, mejor la orientación ahora ¿eh? Te ha faltado un poquito ¿eh?...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:24:59	0:25:01	0:00:02	Los codos un poquito más estirados pero la orientación era mucho mejor	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:25:09	0:25:10	0:00:01	Ven para acá, ven para acá...	Individual	Organización de la tarea	Llama la atención de otro alumno.	Conducción
0:25:12	0:25:18	0:00:06	Sí, sí, sí ¿qué?... Ahora, ahora voy contigo, espérate un momento que voy a explicarle algo a tu hermano y ahora mismo voy	Individual	Organización de la tarea	Otro alumno llama su atención	Conducción
0:25:19	0:25:40	0:00:21	Eh ¿cómo? Tú fíjate en lo que hago yo y me dices que es lo que estás haciendo tu ¿eh? Voy a hacer... tu estás haciendo ¿así? ¿O así?... Así... Si ¿y tu crees que es mejor darle así? Si le das así ¿para donde va el balón? Fíjate, para atrás ¿eh? si le das así... ¿Para dónde va?...	Individual	Pregunta sobre tarea	Demuestra y reflexiona sobre la ejecución del alumno.	Conducción
0:25:41	0:25:42	0:00:01	Eso es ¿eh? Claro,...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:25:42	0:25:48	0:00:06	Pero es que tú lo que estás haciendo siempre es, hacer así, entonces el balón se te va para atrás ¿vale?	Individual	Explicación de errores		Conducción
0:25:49	0:25:53	0:00:04	A ver ven para acá, ven para acá que te vea ... Acercaros para acá este grupo	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:25:54	0:26:07	0:00:13	Oye, Víctor, nos estamos desanimando un poquito, yo se que es duro ¿eh? Yo se que es cansado... E incluso a veces aburrido, Víctor ¿eh? Pero vuestra ayuda puede ser importante para los compañeros ¿eh?	Individual	Motivación-reto		Conducción
0:26:08	0:26:16	0:00:08	Vale... Sí... Sí, sí, sí... Bien, pero han mejorado mucho... Sí, sí, sí, sí...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:26:16	0:26:59	0:00:43	Bueno, pero a lo mejor es porque no se dan cuenta, entonces que vosotros se los estéis recordando continuamente, ayuda ¿Eh? O sea, no es que... No, pero, pero oye, cuando alguien, tu no naciste sabiendo andar y al principio te caías ¿eh? Y te levantabas y te caías. Sí, sí, te caías y te levantabas, y al principio y al principio ibas andando de la mano con alguien y te daban la mano y daban dos pasitos sueltos y te daban la mano, pues esto es igual, al principio se te olvida, luego se te olvida, al principio no lo haces nunca bien, luego lo haces bien una vez de diez, luego lo hace bien cuatro veces de diez, de vez en cuando se te olvida, pero si alguien te esta ayudando, lo acabas haciendo bien, es así.... Vamos a ver... Claro... Sí, sí	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
0:27:00	0:27:10	0:00:10	Oye una cosa, vamos a cambiar, vamos a cambiar de ejercicio, atentos, ahora uno saca, hay dos ahí que van a recibir ¿eh? Y uno que esta aquí, a ver	Pequeño grupo	Descripción de la tarea	Presentación de tarea-3	Presentación
0:27:11	0:27:18	0:00:07	No, no, no, no, a ver, por favor, Víctor, que no... Que no, que además te vas a hacer daño... Que te vas a hacer daño	Individual	Censura		Presentación
0:27:19	0:27:30	0:00:11	A ver, uno saca... dos ahí, a ver... Ponte tú para sacar... A ver, dos para recibir ahí... Ponte ahí y ahí... Eh, ven aquí, colócate aquí a colocar... Atentos... Ponte ahí, sacas...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:27:31	0:27:53	0:00:22	A ver, atentos a lo que tiene que hacer... Sacas una vez a un lado y otra vez a otro... Vosotros tenéis que o devolverla directamente o pasársela a él ¿eh?... Si, si y además la va a dar el de toque de dedos ¿eh?... Tu colócate, colócate mirándoos a ellos ¿vale?... O sea, tenéis que intentar pasar a él, y tú, o la pasas directamente allí o se la devuelves...	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Presentación

	0:27:54	0:27:59	0:00:05	Diez saques cada uno y vais cambiando, todo el mundo tiene que pasar por sacar, por colocar y por recibir	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:28:00	0:28:01	0:00:01	Siro ¿cómo tienes los codos?...	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción de tarea-3	Conducción
	0:28:02	0:28:06	0:00:04	Ahí, el tronco, hacia delante, ahí, bien	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:28:08	0:28:10	0:00:02	Puedes o pasársela allí o devolvérsela a ellos ¿vale?	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
3ª TAREA	0:28:11	0:28:18	0:00:07	A ver, venir para acá ese grupo... Sí... Venir para acá este grupo, que vamos a pasar a otra cosa, a ver, ahora...	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Presentación de tarea-3	Presentación
	0:28:20	0:28:27	0:00:07	Ahora, va a haber, va a haber uno que va a sacar ¿eh? Fijaros como lo hace ese grupo, uno que va a sacar...	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:28:27	0:28:28	0:00:01	Por ejemplo sacas tu ¿eh?...	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:28:28	0:28:31	0:00:03	Dos que van a estar ahí recibiendo, uno ahí y otro ahí, venga...	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:28:31	0:28:34	0:00:03	Ponte ahí a recibir, deja el balón ¿eh?...	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:28:35	0:28:37	0:00:02	Y uno que va a estar aquí colocando ¿eh?	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:28:37	0:28:44	0:00:07	Ellos reciben y se la pasan a este jugador... Cuando sacan o devuelven directamente se la pasan a este jugador ¿vale?...	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:28:45	0:28:51	0:00:06	No, tu sacas, no, a ver, para, para, para, para, tu sacas ¿eh?...	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
	0:28:52	0:29:08	0:00:16	Y nosotros tenemos que defender este campo y devolver el balón allí... Vale, Entonces podemos, devolverla directamente... O todavía mejor, pasársela a este jugador que la devuelva o todavía mejor ¿eh? Pasársela a este jugador, que se la pase a otro y la devuelva ¿vale?	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:29:08	0:29:21	0:00:13	Los dos que están fuera, porque sobran dos, están fijándose en, si se colocan bien, si se orientan bien hacia donde tiene que pasar, si tienen piernas flexionadas, codos estirados.	Pequeño grupo	Planteamiento de una tarea alternativa		Presentación
	0:29:22	0:29:29	0:00:07	Se hacen diez saques y se cambia ¿eh? Se van pasando todo el mundo por todos los puestos ¿vale? Venga	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:29:47	0:29:51	0:00:04	Bien ahí que, hay que defender bien el campo propio ¿eh?	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Conducción tarea-3 Observa a otro grupo diferente	Conducción
	0:29:53	0:29:55	0:00:02	Jonathan, Jonathan ¿con qué le has dado?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:29:59	0:30:01	0:00:02	Hay que conseguir defender bien ¿eh?	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
	0:30:06	0:30:08	0:00:02	¿Eh?... Eeeeh, no	Individual	Irrelevante	Un alumno pide ir a beber agua.	

0:30:09	0:30:23	0:00:14	Venir para acá este grupo, venir para acá, vamos a hacer una cosa más difícil ¿eh? Una cosa ya de jugar... Sí, muy bien....Una cosa ya de jugar bien de verdad ¿eh? Vamos a ver. Uno saca, dos...	Pequeño grupo	Descripción de la tarea	Presentación tarea-3	Presentación
0:30:29	0:30:57	0:00:28	Amin, por favor... Yo solamente te pido Amin, que tengas ¿eh? ¿Eh? Que tengas un mínimo de respeto por los compañeros ¿eh? Amin... ¿Vale?... Sí, pero se la has lanzado tirándosela a la cara ¿eh? Por favor, yo, ya hemos hablado mucho de esto ¿eh? Y que simplemente te pido que trates a los demás como te gustaría que te tratasen a ti ¿eh?... Simplemente ¿eh?	Individual	Censura		Presentación
0:30:58	0:31:00	0:00:02	Vale, vamos a ver, sacamos...	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:31:00	0:31:01	0:00:01	¡María!...	Individual	Censura		Presentación
0:31:01	0:31:15	0:00:14	Uno saca, uno saca, dos se colocan allí para recibir y uno aquí para colocar ¿bien?... Y ahí dos que se quedan fuera que están mirando a los compañeros que reciben,	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:31:13	0:31:21	0:00:08	Sobre todo si lo hacen bien, si anticipan, si se colocan bien, si... las piernas están bien flexionadas, los codos estirados	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:31:22	0:31:30	0:00:08	El objetivo del que saca es, hacer todos los saques bien, el objetivo de los que reciben es, defender su campo y devolver el balón al campo contrario,	Pequeño grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
0:31:31	0:31:42	0:00:11	Pueden devolverla directamente, pueden pasársela al que esta de espaldas a la red que es el colocador para que la pase él ¿eh? ... O pueden incluso hasta dar tres toques para devolverla ¿vale?	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:31:43	0:31:45	0:00:02	Diez saques cada uno y todo el mundo pasa por todas las posiciones...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:31:45	0:31:46	0:00:01	¿Comprendido?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:31:46	0:31:48	0:00:02	Samuel, te dejo a ti encargado de que este grupo funcione	Pequeño grupo	Motivación-reto		Presentación
0:31:48	0:31:51	0:00:03	Pásame el balón, sobra un balón, pásamelo, venga	Individual	Organización de la tarea		Presentación
0:31:51	0:31:53	0:00:02	A ver este grupo de aquí, venir para acá	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Interrumpe para llamar la atención a dos alumnos del grupo anterior	Presentación
0:32:02	0:32:32	0:00:30	A ver, María, María y Amin, venir para acá, esperar, esperar... No a ver, vamos a ver, yo he visto aquí... Amin, por favor... Amin... A ver, yo he visto por aquí cosas extrañas, simplemente he visto que alguien ha dado una patada a alguien o le tiraba una patada... ¿Me puedes, me puedes explicar Amin? ¿Amin que te ha pasado que María te ha agredido? Sí, sí... A ver María, cuéntame que ha pasado...	Pequeño grupo	Censura	El profesor ayuda a resolver un conflicto surgido entre una alumna y un alumno	Presentación
0:32:34	0:32:41	0:00:07	¿Vamos a trabajar para mejorar Amin o no?... Venga en marcha... vamos	Individual	Motivación-reto		Presentación
0:32:43	0:32:46	0:00:03	No... [profe me muero...]. No te mueras, bien ahí	Individual	Irrelevante	Responde a un alumno que pide ir a beber agua	
0:32:47	0:32:55	0:00:08	Vale, venir para acá, venir para acá este grupo, atentos, eh, la última actividad de hoy, luego ya echamos partido, esta es un poquito mas complicada,	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Presentación de tarea-3	Presentación

0:32:56	0:33:05	0:00:09	Uno saca... Allí en aquel campo... Uno recibe allí y otro recibe aquí y hay uno allí para colocar... Sí... Para colocar... Para colocar... Eso es...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:33:05	0:33:11	0:00:06	Entonces, uno saca, uno recibe, uno recibe y uno coloca, sobra uno que se queda fuera ¿eh?...	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:33:11	0:33:14	0:00:03	No, no... Sobra uno mas, todavía...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:33:17	0:33:21	0:00:04	No, pero vamos a ver, no sé si me explico, uno saca y uno coloca y dos ...	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:33:22	0:33:24	0:00:02	Sobran dos, sobran dos, vale, se quedan fuera	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:33:25	0:33:33	0:00:08	Y ayudan a ver si los que reciben hacen bien todo, lo de estar en tensión, lo de moverse pronto, lo de orientarse hacia el balón, lo de estar bien colocados ¿eh?	Pequeño grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
0:33:33	0:33:41	0:00:08	Y el objetivo de estos es devolver bien el balón al otro campo de un toque, de dos toques o de tres toques... Se puede hacer, eso es lo ideal...	Pequeño grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
0:33:44	0:33:45	0:00:01	Sí, sí, si sois capaces de hacerlo bien,	Pequeño grupo	Motivación-reto		Presentación
0:33:46	0:33:49	0:00:03	de momento lo más importante es que no marquen punto, defender,	Pequeño grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
0:33:49	0:33:52	0:00:03	que además de defender sois capaces de atacar el campo contrario, estupendo,	Pequeño grupo	Motivación-reto		Presentación
0:33:52	0:33:56	0:00:04	Pero de momento que no, el balón no bote en mi campo ¿vale? Venga.	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
0:33:56	0:34:00	0:00:04	Todo el mundo pasa por todas las posiciones cada diez saques ¿eh?	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:34:06	0:34:09	0:00:03	Hay que anticipar ¿eh? Tenéis que anticipar	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones	Conducción de tarea-3	Conducción
0:34:09	0:34:14	0:00:05	¿Quién está de colocador aquí ahora?... A ver, vamos a ver, venga	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:34:19	0:34:21	0:00:02	Hay que anticipar ¿eh? Hay que anticipar	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:34:22	0:34:26	0:00:04	Todo el mundo tiene que pasar por todas las posiciones ¿Eh? Cada diez saques se rota ¿eh?	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:34:30	0:34:32	0:00:02	¿Qué?... Sí	Individual	Irrelevante	Responde a una pregunta inteligible	
0:34:39	0:34:42	0:00:03	Oye, una, una cosa, aparte, aparte de todo	Pequeño grupo	Irrelevante		
0:34:47	0:34:50	0:00:03	Amin, se amable, por favor ¿eh? Sé amable	Individual	Censura		Conducción
0:34:51	0:34:55	0:00:04	Vamos a ver... ¿Qué?... Espera un momento... No, espera, espérate un momento	Individual	Irrelevante		
0:34:55	0:34:59	0:00:04	Una cosa, aparte de todo, lo importante es que el balón no bote en mi campo	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción

	0:35:00	0:35:13	0:00:13	Estamos defendiendo ¿eh? Me da igual que sea de un toque, de dos toques, como sea, pero tenemos que hacer lo posible porque el balón no bote en nuestro campo ¿eh? ¿Vale? Que lo podemos hacer de un toque, de un toque, de dos toques, de dos toques ¿eh? Pero que el balón no bote,	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:35:13	0:35:14	0:00:01	venga a ver si sois capaces de hacerlo	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
	0:35:16	0:35:19	0:00:03	No, no, no, no, ahí ya ha botado ya, hay que anticipar ¿eh?	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:35:34	0:35:38	0:00:04	Venga otra vez, venga, venga Siro va...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:35:39	0:35:41	0:00:02	piernas abiertas, vamos ahí	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:35:49	0:35:51	0:00:02	Venga, venga vamos ¿eh?	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:35:51	0:35:54	0:00:03	Muévete un poquito antes ¿Eh? Venga	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:36:00	0:36:01	0:00:01	Bien ahí, bien ahí, venga	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:36:03	0:36:05	0:00:02	Cada diez saques, cambiáis ¿eh?	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:36:25	0:36:27	0:00:02	Sí, si poneros ahí venga	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Se dirige a los dos lesionados	Conducción
	0:36:32	0:36:33	0:00:01	Bien ahí	Pequeño grupo	Motivación-alaba		Conducción
	0:36:33	0:36:40	0:00:07	Eeeh, Jonathan ¿pero cómo ha ido el balón?... ¿Ha ido tenso o alto?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:36:41	0:36:43	0:00:02	Tenso ¿cómo es más fácil pasárselo al compañero?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:36:44	0:36:47	0:00:03	Abombado ¿eh? Abombado, eso es, venga vamos	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:36:49	0:36:50	0:00:01	Venga, bien, bien, bien	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:36:55	0:36:57	0:00:02	Vale, venir, venir para acá este grupo	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:36:59	0:37:02	0:00:03	No, porque voy por todos los grupos	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:37:02	0:37:05	0:00:03	Qué... vais mejorando un poquito, Siro... ¿Eh?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:37:05	0:37:07	0:00:02	Tu, tu Jonathan ¿cómo lo ves?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:37:12	0:37:18	0:00:06	Sí, sí, sí... Muy bien, pues de eso es de lo que se trata,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
4ª TAREA	0:37:18	0:37:27	0:00:09	Vamos a acabar la clase jugando un partidito de dos contra dos, el campo, vamos a jugar ¡Escuchar, escuchar, escuchar, por favor! Vamos a jugar en un campo pequeño porque quiero que	Pequeño grupo	Descripción de la tarea	Presentación de tarea-4	Presentación

0:37:27	0:37:30	0:00:03	...mejoréis todo lo que es el control del balón y no la tiréis fuerte.	Pequeño grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
0:37:31	0:37:41	0:00:10	vais a jugar, la línea amarilla es fuera, la línea roja es fuera y la... y la amarilla, esta es, este campo pequeño... dos contra dos	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:37:42	0:37:52	0:00:10	¿Qué? Pues precisamente si lo hacemos en campo pequeño es, para que no tiréis a lo bestia, sino que la tiréis controlada... Vale... No pues para que la tiréis controlada,	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
0:37:52	0:37:53	0:00:01	dos contra dos	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:37:53	0:37:54	0:00:01	A ver, venir este grupo para acá	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:37:58	0:37:59	0:00:01	Sí	Individual	Irrelevante		
0:38:08	0:38:14	0:00:06	Victor, Victor, Victor, traes el balón aquí y os quedáis aquí los dos...	Individual	Censura		Presentación
0:38:34	0:38:38	0:00:04	¿Sabes por qué, no?... Os quedáis ahí los dos	Individual	Censura		Presentación
0:38:41	0:38:51		Vamos a ver, eeeh ¿qué tal va el grupo, habéis mejorado algo?... ¿Sois capaces ya de recibir bien?... ¿Sí? ¿Todos? ¿Eh?... No ¿vamos mejorando?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Evaluación tarea-3	Evaluación
0:38:52	0:39:01	0:00:09	Si, una cosa para Saray... No, pero nos tenemos que ayudar entre todos. Estamos... pero lo más importante ¿Estamos siendo capaces de anticipar?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Evaluación
0:39:02	0:39:09	0:00:07	Si... Sí, bueno... Si, si, bien pero ¿os estáis, os estáis dando cuenta?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Evaluación
0:39:10	0:39:16	0:00:06	Si lo importante para mejorar es que os deis cuenta de lo que hacéis mal y luego ya lo podremos mejorar ¿vale? Pues a ver si el próximo día mejoramos un poquito más. Eeeh,	Pequeño grupo	Motivación-reto		Evaluación
0:39:18	0:39:22	0:00:04	Tres contra tres, partido, ahí venga vamos, ya está	Pequeño grupo	Descripción de la tarea	Presentación de tarea-4	Presentación
0:39:24	0:39:25	0:00:01	A ver, venir para acá este grupo...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:39:26	0:39:51	0:00:25	Samuel, Samuel, Amin por favor, venir para acá... Vamos a ver, una cosa, va...	Individual	Organización de la tarea		Presentación
0:39:53	0:39:55	0:00:02	Vamos a ver Amín, vamos a ver otra cosa ¿eh?	Individual	Censura	Presentación de tarea-4	Presentación
0:39:56	0:40:00	0:00:04	Vamos a ver, vais a acabar jugando, la clase, partido pero, antes de empezar con el partido, eeeh	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:40:01	0:40:03	0:00:02	¿Habéis sido capaces de mejorar todos, todos? ¿Eh?Sí	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Evaluación de la tarea-3	Evaluación
0:40:05	0:40:06	0:00:01	¿María no ha mejorado, Amin?	Individual	Pregunta sobre tarea	Interrogación para reflexión	Evaluación
0:40:08	0:40:18	0:00:10	Yo cuando ha trabajado con Samuel, yo a María cuando ha trabajado con Samuel, la he visto que ha mejorado bastante, no se si es gracias a la ayuda de Samuel, al esfuerzo de María ¿eh? Vale, vamos a ver	Individual	Evaluación de la tarea		Evaluación
0:40:20	0:40:25	0:00:05	¿Tú has mejorado? ... ¿Y los codos? ¿Y los codos, los has colocado bien?... Sí... Vale	Individual	Pregunta sobre tarea		Evaluación
0:40:26	0:40:28	0:00:02	Oye vamos, vamos a acabar jugando...	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Evaluación
0:40:28	0:40:29	0:00:01	¡Amin!...	Individual	Censura		Evaluación

0:40:29	0:40:33	0:00:04	Hacéis dos equipos igualados y jugáis tres contra tres para acabar un partido, venga... Venga	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Evaluación
0:40:36	0:40:38	0:00:02	¿Qué tal, qué tal este grupo, cómo va?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Evaluación
0:40:38	0:40:43	0:00:05	Bien, a ver, vamos a acabar jugando un partido ¿eh? Pero antes, antes del partido...	Pequeño grupo	Descripción de la tarea	Presentación de tarea-4	Presentación
0:40:44	0:40:45	0:00:01	Venir para acá, Borja	Individual	Organización de la tarea		Presentación
0:40:45	0:40:46	0:00:01	¿Habéis, habéis conseguido mejorar?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Evaluación de la tarea-3	Evaluación
0:40:47	0:40:59	0:00:12	Si. Bastante, yo os he visto ahora, lo poquito que os he visto ahora, es que estáis siendo capaces de recibir ¿eh? Y que no marquen punto e incluso pasar al jugador ¿eh?	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Evaluación
0:41:00	0:41:11	0:00:11	¿Hay alguien que tenga más problemas que otros?... ¿No? ¿Alguien que coloque los codos doblados?... ¿Alguien que golpee con esto del grupo?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Evaluación
0:41:12	0:41:15	0:00:03	Si y si te viene a la cara ¿qué puedes hacer para darle?	Individual	Pregunta sobre tarea		Evaluación
0:41:21	0:41:24	0:00:03	Dar un paso para atrás ¿eh?... Un paso, estás en tensión, un paso para atrás y ya le das ¿eh? ¿Vale?	Individual	Evaluación de la tarea	Confirma solución ofrecida por el alumno	Evaluación
0:41:25	0:41:34	0:00:09	Si... Puede ser también, es otra opción, es otra solución	Individual	Evaluación de la tarea	Solución ofrecida por el alumno	Evaluación
0:41:38	0:41:41	0:00:03	Acabamos jugando un partido, venga, vamos... venga	Pequeño grupo	Descripción de la tarea		Evaluación
0:43:00	0:43:00	0:00:00	Siro ¿qué tienes que hacer?... ¿Moverte como?	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción tarea-4	Conducción
0:43:00	0:43:03	0:00:03	Pronto ¿eh?...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:43:05	0:43:06	0:00:01	Bien, pero bien, bien ahora, bien ahora ¿eh?... Muy bien Siro...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:43:16	0:43:30	0:00:14	Muy bien ¿eh? Muchísimo mejor ¿eh? Muy bien, venga	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:43:34	0:43:48	0:00:14	Hasta, hasta esta amarilla	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:43:43	0:43:44	0:00:01	¿Hacia donde estabas orientado?... ¿Eh? ¿Y hacia donde ha ido el balón?...	Individual	Pregunta sobre tarea	Evaluación implícita al aceptar las respuestas del alumno	Conducción
0:43:47	0:43:52	0:00:05	¿Cómo tenías los codos?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
0:44:10	0:44:11	0:00:01	Vale, balones aquí [ha sonado el timbre]	Todo el grupo	Organización de la tarea	Final de la clase	
0:44:14	0:44:16	0:00:02	¿Qué?... Eeeh, creo que un siete	Individual	Evaluación de la tarea	A pregunta del alumno	

0:44:16	0:44:19	0:00:03	Venga, venir para acá	Todo el grupo	Organización de la tarea		
0:44:20	0:44:21	0:00:01	Siete, un siete	Individual	Evaluación de la tarea	A pregunta del alumno	
0:44:22	0:44:23	0:00:01	Meter aquí los balones	Pequeño grupo	Organización de la tarea		
0:44:23	0:44:24	0:00:01	Sí, sí	Individual	Organización de la tarea		
0:44:24	0:44:25	0:00:01	Un siete	Individual	Evaluación de la tarea	A pregunta del alumno	
0:44:25	0:44:26	0:00:01	Un siete también hoy	Individual	Evaluación de la tarea	A pregunta del alumno	
0:44:27	0:44:28	0:00:01	Mete aquí el balón	Individual	Organización de la tarea		
0:44:29	0:44:30	0:00:01	Un siete y mucho mejor Siro ¿eh? Mucho, mucho mejor	Individual	Evaluación de la tarea	A pregunta del alumno	
0:44:30	0:44:33	0:00:03	A ver, me falta un balón	Todo el grupo	Organización de la tarea		
0:44:34	0:44:36	0:00:02	No, no, no	Individual	Irrelevante		
0:44:38	0:44:39	0:00:01	Jorge ven para acá	Individual	Organización de la tarea		
0:44:46	0:44:47	0:00:01	Para un estudio de la universidad	Individual	Irrelevante		
0:44:50	0:44:51	0:00:01	Mételo aquí	Individual	Organización de la tarea		
0:44:52	0:44:53	0:00:01	Amin, balón por favor	Individual	Censura		
0:44:53	0:44:54	0:00:01	Vosotros un ocho ¿vosotros sois aquel grupo de allí? Un ocho	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea	A pregunta del alumno	
0:45:00	0:45:08	0:00:08	¿Qué? ¿Y por qué le pegas patadas?... Quitate esa costumbre ¿eh? ¿Vale?	Individual	Censura		
0:45:09	0:45:15	0:00:06	Eeeh, Samuel, por favor, pásame el balón... Samuel por favor, venga... No, no, no, venga, Samuel, mételo aquí, por favor	Individual	Organización de la tarea		
0:45:15	0:45:36	0:00:21	Un poquito de cuidado, Samuel ¿eh?... No, venga	Individual	Censura		
0:45:38	0:45:42	0:00:04	Bueno. Ah ya, espérate	Individual	Irrelevante		
0:45:55	0:45:56	0:00:01	Un ocho	Individual	Evaluación de la tarea	A pregunta del alumno	
0:46:03	0:46:05	0:00:02	Ya os abro, esperar, esperar, esperar	Todo el grupo	Irrelevante		
0:46:08	0:46:21	0:00:13	¿Qué tal?... Este grupo, son muchos más chicos, se nota, es un grupo que hay solo cinco, cuatro chicas o cinco, cinco chicas y trabajan mejor, el grupo anterior es un grupo muy complicado...		Irrelevante	Se dirige a la persona que está grabando.	

* OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE *

Código: Grabación 16

Tipo de contenido: Bádminton

Nº de sesión en unidad didáctica:

Duración de la sesión: 44'08"

	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
INICIO DE LA SESIÓN	0:00:00	0:00:01	0:00:01	Venir para acá un momentito...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la sesión.	
	0:00:04	0:00:12	0:00:08	La sesión de hoy la vamos a dedicar a repasar golpes básicos, de toda la unidad de bádminton que hemos ido viendo. Eh, a partir del próximo día empezaremos ya con todo lo que es evaluación de la condición física y además del ejercicio de bádminton... Antes de..., pues vamos a repasar alguno de los golpes, alguna de las clases que hemos dado, los puntos más importantes, los puntos más básicos.	Todo el grupo	Presentación de la sesión		
	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
DSLLO DE LA SESIÓN 1ª TAREA	0:00:13	0:00:20	0:00:07	Para calentar vais a hacer lo siguiente...	Todo el grupo	Propósito de la tarea	Tarea 1- Calentamiento	Presentación
	0:00:32	0:00:42	0:00:10	Os colocáis por parejas. Ya... ¿Ya estamos? Vale... Una, dos, tres, cuatro parejas...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:00:44	0:00:45	0:00:01	Andrei, venga, vete con Andrés...	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:00:46	0:00:54	0:00:08	Cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once parejas. Cinco parejas, uno, dos, tres, cuatro, cinco.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:00:51	0:01:05	0:00:14	Esas cinco parejas el lugar de calentamiento es, aquel lateral. Al otro lado. Quietos, quietos... Esta..., estas otras cinco parejas... El lugar del calentamiento es esta zona, este lado.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:01:05	0:01:07	0:00:02	Así es que esas cinco parejas están separados por la red.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:01:08	0:01:11	0:00:03	Uno dirige la primera fase,	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:01:11	0:01:12	0:00:01	Actividad cardiopulmonar.	Todo el grupo	Propósito de la tarea		Presentación
	0:01:13	0:01:15	0:00:02	Adelante, atrás, desplazamientos.	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación

	0:01:15	0:01:16	0:00:01	El otro la segunda fase	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:01:17	0:01:19	0:00:02	Movilidad articular y estiramientos. ¿Vale?...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:01:19	0:01:22	0:00:03	Y le sigue, es decir es como si fuéramos mellizos.	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:01:22	0:01:25	0:00:03	Pues ala, mientras, yo voy colocando el campo.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Se produce un largo silencio. El profesor coloca la red y los alumnos trabajan de manera autónoma	Presentación
	0:03:22	0:03:28	0:00:06	Vale. (Silbido). No tenemos demasiado tiempo tampoco, para la primera fase.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción de la tarea 1	Conducción
	0:03:28	0:03:35	0:00:07	Venga el otro, el compañero ahora dirige, el otro dirige la fase movilidad articular y estiramiento.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Se produce un largo silencio. El profesor coloca la red y los alumnos trabajan de manera autónoma	Conducción
	0:04:25	0:04:45	0:00:20	Súbemelo ahora esto un poquito. A ver, súbelo arriba por favor, más, más, más, más, más, más, más. Ahí, vale... Sube todos... Vale, estupendo.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:05:01	0:05:10	0:00:09	Todos en algún momento de vuestro calentamiento, cuando toquéis, estéis con el tren superior, incluir para el antebrazo este ejercicio.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:05:11	0:05:14	0:00:03	Y ya que estamos pues lo hacéis con las dos manos. Incluir este.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:05:34	0:05:35	0:00:01	Cinco.		Irrelevante		
	0:05:56	0:06:03	0:00:07	Si, si, habla, pero sigue calentando... Por supuesto.	Individual	Irrelevante		
	0:06:10	0:06:16	0:00:06	Si podemos hablar todo lo que queráis, pero... calentar.	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:06:30	0:06:31	0:00:01	Venga, vayan terminando.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:07:18	0:07:31	0:00:13	Vale. (Silbido). A ver, ir terminando, por favor... A ver, dejar ahora de recoger los volantes. Después los cogéis.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
2ª TAREA	0:07:32	0:07:34	0:00:02	Primera tarea, primer ejercicio que hacemos.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación tarea-2	Presentación
	0:07:35	0:07:38	0:00:03	Me pasas los volantes Jesús, pásame otro volante...	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:07:48	0:08:09	0:00:21	A ver, recordamos, recordamos algunas, algunos puntos básicos para el saque corto. Si, el saque que un momento de juego,... ¿Por qué lo hacemos? Pues porque vemos que el contrario o está muy retrasado, el contrario espera que haga un saque largo. Entonces, es el momento de hacer un saque corto.	Todo el grupo	Funcionalidad de la tarea		Presentación
	0:08:10	0:08:17	0:00:07	Evidentemente, si el saque corto, lo adivina, lo averigua, lo intuye el contrario... pues estoy vendido, porque en seguida va a llegar.	Todo el grupo	Información errónea		Presentación
	0:08:18	0:08:21	0:00:03	Entonces, vamos a practicar un poquito el saque corto, ya sabéis que va dirigido...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:08:21	0:08:23	0:00:02	¿A dónde?... Ponte, señala.	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación

0:08:27	0:08:29	0:00:02	Aquí, yo voy a sacar de este lado. Vale, lo más próximo.	Individual	Evaluación de la tarea		Presentación
0:08:30	0:08:35	0:00:05	Y sin parábola, evidentemente, este saque llega ahí, pero fíjate que parábola.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
0:08:35	0:08:40	0:00:05	Tan difícil, tan fácil es de ser rematado que no nos vale como saque ni corto ni mediano ni largo...	Todo el grupo	Indicación de errores		Presentación
0:08:41	0:08:50	0:00:09	Para que evitar que el volante se nos, coja demasiada parábola decíamos, cabeza de la raqueta atrás y en el momento del golpeo la muñeca va por delante.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
0:08:52	0:08:59	0:00:07	Si pasa la cabeza de la raqueta por debajo, evidentemente, le estamos dando parábola y le estamos dando posibilidad y facilidad de que nos sea rematado ese volante...	Todo el grupo	Indicación de errores		Presentación
0:09:00	0:09:01	0:00:01	O bien podemos sacar de revés,	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
0:09:01	0:09:09	0:00:08	Siempre y cuando notéis también los límites del reglamento. Por debajo de la cintura y siempre la empuñadura por encima de la cabeza de la raqueta.	Todo el grupo	Reglamentario		Presentación
0:09:10	0:09:26	0:00:16	Todo el mundo va a sacar de derecha, después cogéis dos volantes cada pareja y simplemente sacáis y dejáis caer... Entre las dos líneas... Entre la goma y la cinta lo pongo como límite.	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
0:09:26	0:09:30	0:00:04	Pues venga, cada pareja dos volantes. Y simplemente hacéis saques.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:09:52	0:09:58	0:00:06	A un metro, recordad que debéis de... (silbido) ¡Chicos! Debéis de recordar que técnicamente	Todo el grupo	Irrelevante		
0:09:58	0:10:03	0:00:05	Aunque el reglamento no te prohíbe sacar desde tu cuadrante desde cualquier punto...	Todo el grupo	Reglamentario		Presentación
0:10:04	0:10:10	0:00:06	Técnicamente lo ideal es a un metro de la línea de saque, tanto para hacer saque corto, saque largo.	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
0:10:10	0:10:12	0:00:02	Pues venga empezar a sacar ya.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:10:15	0:10:19	0:00:04	Un poquito más atrás, a un metro... A un metro de la línea.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción de tarea-2	Conducción
0:10:24	0:10:26	0:00:02	Sólo saques, no juguéis.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:10:30	0:10:31	0:00:01	Eh, demasiado...	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:10:31	0:10:32	0:00:01	Por aquí, aquí, aquí, aquí.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:10:33	0:10:34	0:00:01	Cabeza de la raqueta atrás...	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:10:40	0:10:45	0:00:05	Más atrás. A un metro... A un metro, un metro es un poquito más de la raqueta.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:10:49	0:10:53	0:00:04	El volante debe de pasar por debajo de la goma.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:11:06	0:11:09	0:00:03	Por aquí, por aquí José Luis.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción

0:11:17	0:11:23	0:00:06	¿Cómo?... ¿Por qué?... Ah, bueno, vale. Simplemente, es que os cunde la mitad.	Individual	Irrelevante		
0:11:35	0:11:39	0:00:04	(Silbido). A ver. Un paréntesis. Parar un momento...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:11:40	0:11:44	0:00:04	Eh, veo, cantidad de volantes por encima de la goma. Evidentemente, es cuestión de tacto.	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción
0:11:47	0:11:52	0:00:05	El, la fuerza para que el volante llegue desde aquí a un metro, ahí no es demasiada.	Todo el grupo	Explicación de errores		Conducción
0:11:53	0:12:02	0:00:09	Si veis que saco un primer volante y va por encima goma... Va demasiado alto y se os va a cuatro metros de la línea de saque corto, de saque.	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción
0:12:02	0:12:09	0:00:07	Pues por favor, eh el compañero si tú no te has dado cuenta, decís, ¡Eh! te has dado cuenta de que por ahí no es, si le corregís.	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Conducción
0:12:09	0:12:17	0:00:08	Y... posiblemente lo que nos esté pasando a todos es que pasamos la cabeza de la raqueta por abajo. Entonces coge demasiada parábola.	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción
0:12:17	0:12:26	0:00:09	Recordad que el movimiento, aunque un tanto poco natural... La cabeza de la raqueta en el momento del golpeo esta por detrás, más atrás que la muñeca, esta aquí detrás...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:12:27	0:12:33	0:00:06	.. Y si veis que es imposible de, de que cojáis esa manera de sacar, pues sacáis de revés.	Todo el grupo	Variación de la tarea		Conducción
0:12:34	0:12:42	0:00:08	De revés también, aunque de alguna manera estéis telegrafando lo que vais a hacer. Pero también de revés se puede sacar con potencia al fondo, ¿eh?	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:12:43	0:12:47	0:00:04	Si veis que es imposible... eh, pues sacar ya de revés.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:12:47	0:12:51	0:00:04	Y los que veáis que de derecho también os que os sale de derecho ir probando también con el revés.	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Conducción
0:12:53	0:12:56	0:00:03	Recordar que la cabeza de la raqueta por debajo de la cintura, en el momento del golpeo.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:12:57	0:13:00	0:00:03	Pues venga, ahora ir probando ya también con el revés.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:13:20	0:13:24	0:00:04	Aquí, no, no, no. La cabeza de la raqueta un poquito más bajo...	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:13:33	0:13:35	0:00:02	Más bajo, mucho más suave. De aquí...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:13:37	0:13:38	0:00:01	Si, pero que pase.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:13:41	0:13:46	0:00:05	Vale. (Silbido). El saque ideal, un saque corto ideal, ¿cuál sería?...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:13:49	0:13:57	0:00:08	A ver, María... El ideal. ¿Para ti cuál sería el ideal? El que se quedaría el contrario clavado...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:14:05	0:14:14	0:00:09	¿O sería uno que, pegando incluso en la cinta entrara en la zona de saque? Ese ya lo dejáis totalmente descuadrado.	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:14:15	0:14:21	0:00:06	¿El que yo preferiría que me hiciera un contrario? Cortito y como está diciendo la mayoría... Y muy arriba.	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción
0:14:21	0:14:24	0:00:03	¿Por qué? Porque desde ahí es muy fácil de ser rematado...	Todo el grupo	Explicación de errores		Conducción
0:14:26	0:14:28	0:00:02	Sacamos todo lo contrario, recordamos.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:14:28	0:14:43	0:00:15	Para el saque largo el objetivo es distinto. El objetivo es mandar el volante a la línea de fondo y con la parábola, con la máxima parábola que nos permita la instalación... Si, si la instalación tiene ocho metros, pues intentamos meter el volante ocho metros.	Todo el grupo	Objetivo de la tarea		Conducción

	0:14:43	0:14:45	0:00:02	Aquí tener cuidado porque el volante nos pega.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:14:46	0:14:47	0:00:01	Entonces, ponte ahí Javier	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:14:47	0:15:06	0:00:19	Y hacemos exactamente lo mismo... ¿El límite?, la goma. Si, antes metíamos el volante, intentábamos meter más cerca de la cinta que de la goma. Pero siempre teníamos aquí ya una ventanita por donde había que meter... Y ahora es por encima de la goma, pero de manera descarada. Y a la línea de fondo.	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Conducción
	0:15:07	0:15:19		¿Cae en la línea de fondo? Déjame verlo, déjame verlo a ver... Y entonces Javi me dice... Clavado, pues clavado. ¿Se me ha quedado a medio metro?...	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:15:20	0:15:30	0:00:10	Si veis que dándole con toda la potencia, sacando a un metro. Seguimos sacando en el mismo sitio, se nos van todos, pues me puedo ir un poquito más para atrás. ¿Eh?	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:15:30	0:15:37	0:00:07	No aflojéis. Dar fuerte, es preferible que en los primeros, primeros saques se os vayan lejos y después vais ajustando.	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:15:38	0:15:46	0:00:08	Objetivo, por encima de la goma a la línea de fondo. Para mandar al contrario a recoger el volante, allí, contra la espaldera o contra la pared.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:15:47	0:15:48	0:00:01	Pues venga...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:15:49	0:15:52	0:00:03	Adelantamos pierna contraria, ¿eh? Recordadlo.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:15:53	0:15:54	0:00:01	Arriba Javi...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:15:59	0:16:00	0:00:01	Eso es.	Individual	Motivación-alaba		Conducción
	0:16:06	0:16:10	0:00:04	Venga. Más fuerza, más parábola todavía. Más parábola...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:16:13	0:16:14	0:00:01	Eso es, mejor.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:16:21	0:16:22	0:00:01	Mejor eso,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:16:23	0:16:27	0:00:04	Dale más, más fuerza hacia adelante. Deja pasar el peso más adelante.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:16:27	0:16:28	0:00:01	Venga que sale...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:16:30	0:16:32	0:00:02	Un poquito más, un poquito más todavía.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:16:48	0:16:50	0:00:02	Bien, bien. Bien, bien.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:17:45	0:17:47	0:00:02	Vale. (Silbido).	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
3ª TAREA	0:17:48	0:18:05	0:00:17	Vale... Dejamos los saques, pasamos al clear. Es el mismo objeto. Clear dejada en mano alta, remate. Mecánicamente es de la misma, se hace de la misma manera. O... ¿Qué es lo que cambia? Por supuesto que la intención y a donde cojo yo el volante.	Todo el grupo	Vinculación con otra tarea	Presentación tarea-3	Presentación

0:18:05	0:18:11	0:00:06	Decíamos, si cogía el volante arriba y adelantado, pues es susceptible de ser rematado, fácil de ser rematado.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
0:18:11	0:18:34	0:00:23	Si el volante lo cojo aquí encima de mi cabeza en lo alto no lo puedo rematar. Haré un clear y haría un golpe, en el que yo intente llevar al contrario a la línea de fondo... Siempre alejándolo, cuanto más atrás tengamos al contrario mejor. Y también si lo cogemos aquí arriba o incluso aquí delante, podemos amagar, podemos fintar, podéis engañarle frenando el movimiento y haciéndole una dejada.	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
0:18:35	0:18:44	0:00:09	Entonces, ahora para recordar un poquito la mecánica, la mecánica del golpe... Nos colocamos en la línea de saque a los dos metros de la red. Colocaros en la línea de saque.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:18:45	0:18:59	0:00:14	Hacemos paso, la raqueta preparada, posición. Me vais copiando... Preparados, quietos ahí. Lo hago yo primero... Paso, junto y desde aquí pego por encima de la goma...	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
0:19:00	0:19:16	0:00:16	¿Qué tenemos que ver? Por supuesto que la raqueta la saco totalmente paralela, paralela a la goma, paralela a la cinta, que no saco la raqueta girada, ¿eh? Y que soy capaz de meter, de poder imprimirle una trayectoria totalmente directa al suelo...	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
0:19:17	0:19:26	0:00:09	Repito una vez más. Estoy en posición de preparados, raqueta... Adelanto la pierna contraria al brazo que va a pegar. Adelanto, vengo aquí atrás y desde aquí pego.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
0:19:29	0:19:38	0:00:09	Venga, preparados y uno, ops. Uooo... Preparados, unooo, ops...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción tarea-3	Conducción
0:19:40	0:19:42	0:00:02	No le peguéis al vecino de enfrente...	Todo el grupo	Medidas de seguridad		Conducción
0:19:43	0:19:46	0:00:03	Preparaos, unooo, ops	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:19:47	0:20:11	0:00:24	Vale. A discreción. Primero esta fila, empezamos. Uno, ops... Vale atrás... Preparados la otra fila. Uno, golpe, atrás... Fila derecha, uno, dos golpeo, atrás... Uno, dos golpeo...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:20:13	0:20:17	0:00:04	Le metemos un poquito de más, de más dinamismo sin paradas. Sin uno, dos.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
0:20:18	0:20:26	0:00:08	Es un gesto, el que se aproxima el volante... Lo veo venir el volante, arriba, y desde aquí suelto el golpe.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
0:20:27	0:20:30	0:00:03	¿Eh? Tener cuidado con el vecino, no le vayáis a pegar, en la cocorota y le hacéis la raya.	Todo el grupo	Medidas de seguridad		Conducción
0:20:31	0:20:51	0:00:20	Repito, preparados. Primero este grupo, para evitar que choquéis. Primero este grupo y va todo seguido... Va. Segundo grupo, equipo izquierda. Ya... Vale, atrás. Uno y pego. Atrás. Dos y pego...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:20:53	0:20:54	0:00:01	Vale,	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:20:54	0:21:07	0:00:13	Ahora el compañero que lo tenéis enfrente, va a vigilaros... Va a mirar, vais a frenar el golpe, arriba, y vais a comprobar que sale la raqueta totalmente plana o no sale...	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
0:21:08	0:21:28	0:00:20	Si el compañero, imagínate, Israel, compañero mío, observa, hago el gesto... Ja ja. Y no vemos que no. Y me dice... Con la plana, ¿verdad? Porque es que si no, no le voy a dar... Más o menos, ¿no?...	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
0:21:29	0:21:33	0:00:04	Parar el movimiento, para que el compañero pueda ver la raqueta si la habéis sacado plana o no.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:21:34	0:21:47	0:00:13	Muchas veces cuando estáis jugando ya habéis visto lo que pasa, ¿cómo es posible? ¿Por donde ha pasado el volante?... Y ¿qué, qué, qué hecho yo? ¿Para que el volante no haya salido disparado delante? Se me ha caído por aquí encima y yo le he dado con fuerza.	Todo el grupo	Errores más frecuentes		Conducción

	0:21:47	0:21:48	0:00:01	Porque habéis sacado la raqueta mal.	Todo el grupo	Explicación de errores		Conducción
	0:21:49	0:21:50	0:00:01	Entonces le habéis dado así, de refilón.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:21:51	0:21:52	0:00:01	Vale, pues venga.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:21:52	0:21:55	0:00:03	Ir comprobando que el compañero saca la raqueta bien.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:21:05	0:21:57	0:00:52	Venga, venga cuando queráis.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:22:04	0:22:11	0:00:07	Encima de la cabeza, golpear encima. En la extensión del brazo, extensión del brazo arriba	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:22:39	0:23:12	0:00:33	Dime... No te oigo... No, no puedes pasarla. Te puedes, tú puedes pasar después del golpeo, la, la raqueta sí que te puede pasar. Pero no puedes tocar la red. Es como el tenis, si tu tampoco, lo que no puedes hacer es rematar un volante que venga aquí... Si un volante que está en su campo, déjalo. Tú no puedes rematarlo, porque entonces va a ser falta tuya. Y tampoco puedes tocar con tu, si la tocas, aunque sea de manera accidental, toca larga, es falta tuya.	Individual	Reglamentario		Conducción
	0:23:19	0:23:20	0:00:01	¿Que tal va?... ¿Bien?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:23:25	0:23:30	0:00:05	Oye, pero esto no es lo que estamos haciendo ahora, ¿no?... Os habéis adelantado, ¿no?...	Pequeño grupo	Censura		Conducción
	0:23:33	0:23:34	0:00:01	(Silbido). Vale...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:23:35	0:23:36	0:00:01	¿Qué os pasa?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:23:37	0:23:40	0:00:03	Que es aburrido, ¿no? Y ya estamos con los volantes...	Todo el grupo	Censura		Conducción
4ª TAREA	0:23:40	0:23:59	0:00:19	Bien, juntamos, saque largo, el último ejercicio. Con ya todos los golpes e intentamos mantener el volante lo más atrás posible y por supuesto por encima de la goma. Y, solamente, siempre que podamos, clear. Siempre Clear...	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación Tarea-4	Presentación
	0:24:00	0:24:04	0:00:04	Eh, ojo con los vecinos que tenemos al lado... Venga.	Todo el grupo	Medidas de seguridad		Presentación
	0:24:05	0:24:12	0:00:07	Recordamos. El clear va dirigido a la línea de fondo, soltad bien el brazo para que el volante llegue al fondo.	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:24:13	0:24:16	0:00:03	Y empezamos con un saque largo, con un saque corto es imposible.	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:24:17	0:24:22	0:00:05	Pues venga, siempre que podamos clear. ... Por encima de la goma.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
	0:24:57	0:25:04	0:00:07	¿Se ha roto?... Bueno, pues utiliza uno. Eh, je je je. Que señorito eres.	Individual	Irrelevante		
	0:25:06	0:25:09	0:00:03	Vente más para acá. Utiliza más esta zona.	Individual	Organización de la tarea	Conducción tarea-4	Conducción
	0:25:29	0:25:31	0:00:02	Más alto, intenta cogerlo arriba del todo.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción

0:25:39	0:25:41	0:00:02	Suelta el brazo, Inés.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:25:41	0:25:43	0:00:02	Echa la raqueta atrás, Jesús.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:26:00	0:26:03	0:00:03	Vale. (Silbido, silbido). Va.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:26:07	0:26:14	0:00:07	Seguimos con la misma mecánica, es decir mi, golpe, que vais a hacer ahora, remate, remate.	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Conducción
0:26:15	0:26:31	0:00:16	Misma mecánica, lo que cambia, recordamos que es que, el volante yo no lo cojo atrás, lo cojo aquí delante y es fácil de ser rematado. ... Es decir, es fácil de imprimirle una trayectoria totalmente, totalmente oblicua al, al suelo...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:26:32	0:26:39	0:00:07	Adrián, ven un momentito... Pasa allí...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:26:44	0:26:59		Nos vale la línea de referencia, la goma y la cinta de la red, para intentar meter el remate entre las dos, entre los dos límites. Y por supuesto dirigido a mis pies. Se lo paso fácil para que me remate.	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Conducción
0:27:04	0:27:16	0:00:12	Los maestros también fallan, ¿verdad?... ¿Qué ha pasado? ¿Lo habéis visto? ¿Por qué se le ha quedado el volante ahí, a medio metro, con el golpe que ha soltado?...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:27:19	0:27:21	0:00:02	No ha sacado la raqueta plana, evidentemente.	Todo el grupo	Explicación de errores		Conducción
0:27:23	0:27:38	0:00:15	¿Me pasas tú ahora a mí? ... Un poquito más alto... Ahí... Por ahí.	Individual	Demostración de la tarea		Conducción
0:27:39	0:27:43	0:00:04	Intentamos meterlo por las dos gomas y dirigido hacia el suelo. ...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:27:46	0:27:47	0:00:01	Pues ala.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:27:49	0:27:51	0:00:02	¿Quién me ha dejado este volante?...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:28:03	0:28:08	0:00:05	Ir a buscar el volante, rápido ir a por el. No esperéis a que llegue	Todo el grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:28:24	0:28:25	0:00:01	Bien.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:28:27	0:28:32	0:00:05	Ya. Por lista. Gira la raqueta y esto, aquí no se puede hacer, claro.	Individual	Explicación de errores		Conducción
0:28:34	0:28:35	0:00:01	Venga va por él,	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:28:35	0:28:36	0:00:01	Bien...	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:28:38	0:28:39	0:00:01	Venga vamos a por él.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:28:42	0:28:45	0:00:03	(Silbido) A ver, para un inciso, un momentito...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:28:46	0:29:10	0:00:24	Si veis que el compañero os ha pasado el volante demasiado mal, demasiado bajo. No intentéis rematarlo porque no va a salir un remate, va a salir cualquier cosa. Se lo devolvéis y que os vuelva a colocar el volante... Y tampoco esperéis que el compañero tenga la habilidad, tenga la, eh... buf, digamos la puntería para tú no moviéndote vas a poder rematarlo.	Todo el grupo	Errores más frecuentes		Conducción
0:29:10	0:29:15	0:00:05	Tenéis que estar en la posición activa, y si tenéis que desplazaros a un lado, adelante o atrás,	Todo el	Ofrecimiento de		Conducción

			que lo hagáis de manera rápida.	grupo	soluciones		
0:29:16	0:29:19	0:00:03	No podemos estar así de brazos caídos, porque es que nunca vais a llegar...	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción
0:29:20	0:29:32	0:00:12	Salvo que el compañero os haya pasado muy mal el volante, debéis de intentar ir a por el, moveros e ir a por el, cuanto más para arriba el volante os lo pase el compañero, más fácil es para vosotros rematarlo. Os da más tiempo a verlo.	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:29:33	0:29:34	0:00:01	Venga, que va bien.	Todo el grupo	Motivación-alaba		Conducción
0:29:42	0:29:43	0:00:01	Pásale tú ahora a él...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:29:49	0:29:54	0:00:05	Vamos, vamos, vamos... A por él. Ahí esta.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:29:55	0:29:56	0:00:01	Más abajo...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:29:57	0:29:59	0:00:02	Bueno, te ha salido una vez esa. Pero...	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:30:03	0:30:08	0:00:05	A ver. No mira. Está esperándolo aquí.	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:30:09	0:30:11	0:00:02	Nuria. Échate el brazo atrás.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:30:12	0:30:14	0:00:02	Es que mira que fuerza tengo yo aquí, ninguna.	Individual	Explicación de errores		Conducción
0:30:14	0:30:22	0:00:08	Pega desde aquí. A ver, hazlo, haz el gesto. Echa para atrás la raqueta... Raqueta atrás detrás de la cabeza. Suelta el brazo,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:30:23	0:30:24	0:00:01	Pero ¡dale con ganas!...	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:30:26	0:30:27	0:00:01	Claro,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:30:28	0:30:29	0:00:01	¿Qué es lo que te falta?,	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:30:29	0:30:30	0:00:01	Pues coordinar.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:30:30	0:30:31	0:00:01	Arriba ir a por el y soltar el golpe.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:30:31	0:30:37	0:00:06	Si haces esto es más fácil de encontrarlo, lo vas a encontrar, pero el resultado es, que no es un remate...	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:30:40	0:30:41	0:00:01	Venga vamos, vamos, vamos.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:30:41	0:30:43	0:00:02	Bueno... Bueno..., bueno.	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:30:47	0:30:49	0:00:02	Cabeza raqueta aquí atrás, Sergio	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:30:54	0:30:55	0:00:01	Problema de visión.	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:30:56	0:30:58	0:00:02	Pero eh, que tu compañera esta ahí.	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:31:05	0:31:07	0:00:02	Un poquito más largo Laura.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:31:09	0:31:16	0:00:07	Eh, pásaselo más alto Sergio... Hombre y encima David que mide casi dos metros, pues fíjate.	Individual	Ofrecimiento de		Conducción

						soluciones		
5ª TAREA	0:31:25	0:31:33	0:00:08	Vale (Silbido). Dejamos el remate. ... Ultimo movimiento que repasamos...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación tarea-5	Presentación
	0:31:34	0:31:59	0:00:25	Dejada en mano alta. La mecánica, el gesto, que parezca desde fuera que la intención es la misma... Es decir, no podemos, como vamos a hacer un golpe suave, pues ir así y poner cara de que le voy a dar suave. Mismo gesto, mismo todo. Cabeza de la raqueta atrás, flexionamos y a partir de aquí empezamos a amortiguar el golpe para hacerle una dejada...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:32:00	0:32:15	0:00:15	Entonces, ahora ¿la intención cual es? Que de nuevo, o bien pase por encima de la goma o bien por encima de la cinta, pero que caiga aquí. Este es el limite, si es más atrás, sería muy fácil para él recogerlo.	Todo el grupo	Funcionalidad de la tarea		Presentación
	0:32:17	0:32:22	0:00:05	El compañero os pasa un volante exactamente a la misma altura... Y que os vea, pues vaya fácil...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:32:23	0:32:43	0:00:20	¿Me pasas un volante?, pásame un volante... No, pa, pa (je je je)... Pásamelo. Pásame un volante. Cógelo, cógelo... Cógelo, toma... Estamos preparados, allílo.	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:32:45	0:33:04	0:00:19	Voy arriba, y suavemente lo acaricio, amortiguo el golpe. Otra vez. Ahí... Venga... Suave, y dejáis que el volante quede lo más pegado a la red.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:33:05	0:33:16	0:00:11	Lo ideal, lo ideal. Que pegue en la cinta y que caiga justo debajo de la red. Ya no lo puede, ya no lo puede coger.	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:33:16	0:33:17	0:00:01	Venga	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:33:27	0:33:29	0:00:02	Pasar el volante alto...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción tarea-5	Conducción
	0:33:40	0:33:43	0:00:03	Eso es desde... desde que te has paseado por Granada, ¿eh?...	Individual	Motivación-alaba		Conducción
	0:34:00	0:34:07	0:00:07	No, eh... No no vayas con la raqueta preparada aquí, eh.	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:34:07	0:34:13	0:00:06	Echa la raqueta atrás y piensa que, que piensen que vas a dar un golpe fuerte. Si él esta preparado...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:34:26	0:34:28	0:00:02	Más suave. Más suave.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:34:39	0:34:43	0:00:04	No estés con la, la raqueta aquí preparada... Para, para un momento.	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:34:43	0:34:50	0:00:07	(Silbido, silbido). A ver, chicos... Un inciso, parar un momentito...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:34:51	0:35:00	0:00:09	Veo demasiados gestos de que vais a dar, vais a hacer una dejada. Se os ve muchísimo. Es decir, os pasa el volante y ya estáis aquí con la raqueta preparada...	Todo el grupo	Explicación de errores		Conducción
	0:35:00	0:35:03	0:00:03	Y hacéis así. Se os ve,	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:35:03	0:35:13	0:00:10	Entonces, eh, el éxito de un golpe fundamentalmente estriba en que el compañero no, no lo sepa lo que vas a hacer. Es decir, que trates de engañarlo.	Todo el grupo	Funcionalidad de la tarea		Conducción
	0:35:13	0:35:20	0:00:07	Entonces, si el ya te ve con la raqueta ya aquí arriba preparada con el mosquetón, pues evidentemente va a ir rápidamente a la red a intentar coger esa dejada...	Todo el grupo	Errores más frecuentes		Conducción
	0:35:20	0:35:27	0:00:07	Así que debéis seguir haciendo el mismo gesto que hacíamos antes cuando hacíamos clear o remate. De aquí atrás, nada más que, freno el movimiento.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:35:28	0:35:39	0:00:11	Pero si ya pongo cara, pongo gesto de que voy a hacer un golpe suave, el otro esta preparado, rápidamente va a la red y me hace una dejada igualmente o me hace un loob y me	Todo el grupo	Errores más frecuentes		Conducción

			lo defiende...				
	0:35:40	0:35:49	0:00:09	Tenemos que seguir, aunque ya lo sabe el compañero que le voy a hacer una dejada, pero intentamos engañar. Gesto y todo de que le vamos a engañar. De que vamos a hacer un golpe fuerte...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
	0:35:50	0:35:51	0:00:01	Venga, seguimos.	Todo el grupo	Motivación-empuje	Conducción
	0:36:01	0:36:01	0:00:00	Bien, ese mejor.	Individual	Evaluación de la tarea	Continúa conducción tarea-5
	0:36:04	0:36:10	0:00:06	Más alto, más alto, David. Pásale el vo, el volante tiene que llegar aquí arriba... Más arriba.	Individual	Ofrecimiento de soluciones	Conducción
	0:36:15	0:36:16	0:00:01	Venga vamos,	Individual	Motivación-empuje	Conducción
	0:36:16	0:36:17	0:00:01	Ese es bueno.	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción
	0:37:19	0:37:23	0:00:04	Vale (Silbido). Vale,	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación tarea-6
6ª TAREA	0:37:23	0:37:48	0:00:25	Ahora... de manera alternativa nos vamos a colocar las parejas y vamos a jugar de tal manera que empiezan ellos con juego al fondo. Si, y entonces la referencia es la línea amarilla. Intentamos jugar desde la línea amarilla para atrás... Y la pareja numero dos, juegan desde la línea de saque hacia la red, es decir, solo dejadas...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación
	0:37:49	0:38:00	0:00:11	Entonces, pareja uno, pareja dos... Pareja uno, pareja dos... Pareja uno, pareja dos... Pareja uno, dos. Pareja dos... Pareja uno, pareja dos... Pareja uno.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación
	0:38:01	0:38:02	0:00:01	Vente más para acá...	Individual	Organización de la tarea	Presentación
	0:38:02	0:38:06	0:00:04	Entonces, ahora (Silbido). A ver, esperar un momentito... Esperar un momentito...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación
	0:38:07	0:38:34	0:00:27	Las parejas numero dos ahora, lo que hace es solamente, juego con el compañero. Intentar ganarle el punto, pero solo con dejada en la red. Y el resto con clear, no hagáis dejada en mano alta, porque entonces vais que tener que subir a la red y os vais a encontrar con los compañeros... Lo que intentamos es utilizar todo el espacio. Es decir, clear y por supuesto remate. Básicamente los que estáis, las parejas numero uno, las parejas impares, tenéis que trabajar clear y remate...	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación
	0:38:35	0:38:36	0:00:01	Pues ala.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación
	0:38:41	0:38:47	0:00:06	Eh, eh, eh, Nuria por aquí. [entre las dos gomas]	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción de tarea-6
	0:38:59	0:39:02	0:00:03	¿Eh?... ¿La?... ¿Qué brújula?	Individual	Irrelevante	Error: Se va el sonido de 0:39:23 a 0:40:32
	0:40:39	0:40:47	0:00:08	Vale (Silbido). Cambio de zona... Los que estabais atrás, pasáis adelante a jugar...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción
	0:40:53	0:40:56	0:00:03	Solo dejadas. Vosotros solo dejadas.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción
	0:41:07	0:41:16	0:00:09	La dejada por aquí. Por aquí... No, por aquí. Por aquí, por aquí. En medio, las dejadas van en medio...	Individual	Indicación de errores	Conducción
	0:41:23	0:41:25	0:00:02	Oye, niña. Por el medio.	Individual	Indicación de errores	Conducción

0:41:26	0:41:31	0:00:05	Eh, Inés, por aquí... Por aquí, je je	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:41:45	0:41:46	0:00:01	Gírame un poquito más para acá, veniros más para acá...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:41:47	0:41:48	0:00:01	Miguel, veniros aquí.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:42:24	0:42:25	0:00:01	Fuera.	Individual	Reglamentario		Conducción
0:42:34	0:45:55	0:03:21	Pégame un palo.		Irrelevante		
0:42:41	0:42:42	0:00:01	No la dejes caer.	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:42:42	0:42:44	0:00:02	Si puedes cogerla arriba, dale arriba. Si puedes cogerla arriba, dale arriba.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:42:45	0:42:48	0:00:03	No la dejes caer para luego tener que subirla. No la dejes caer.	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:42:49	0:42:51	0:00:02	Ah, ¿me entiendes?... ¿Qué?... ¿Qué?... ¿Qué?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:42:53	0:42:54	0:00:01	Claro.	Individual	Irrelevante		
0:42:54	0:42:59	0:00:05	Sí, pero si tú puedes coger el volante aquí arriba no lo dejes caer para luego levantarlo...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:43:04	0:43:15	0:00:11	No, vamos a ver. Tú estás haciendo esto. Viene el volante. Pasa volante. Lo ves venir, y lo esperas aquí abajo y lo vuelves a subir. Que en tenis es como muchas veces se hace.	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:43:16	0:43:32	0:00:16	Tú ves venir el volante y pégale aquí arriba. Arriba... No lo dejes caer. Es lo que te digo... Si... Ya, pero lo único que tenéis que hacer es pegarle más fuerte, al volante.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:43:41	0:44:08	0:00:27	Vale (Silbido). Chicos, se ha acabado... Vale, uno de los dos, que traiga los dos volantes y el otro se queda cogiendo, uno de los dos coge los dos volantes. Y el otro participa en quitar la red y la goma y los postes, todo.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción

* OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE *

Código: Grabación 17

Tipo de contenido: Baloncesto

Nº de sesión en unidad didáctica:

Duración de la sesión: 33'51"

	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
INICIO DE LA SESIÓN	0:44:12	0:44:18	0:00:06	Ya sabéis que en esta evaluación entra baloncesto y la repetición de las capacidades físicas, los test de condición física, más el teórico.	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:44:19	0:44:31	0:00:12	Eehh... la sesión de hoy va un poquito desde... en la primera parte el calentamiento, el tradicional lo vamos a suprimir con cosas que tienen que ver ya con el balón... eehh... y después haremos entrada a canasta...	Todo el grupo	Presentación de la sesión	Presentación de la sesión	
	0:44:38	0:45:06	0:00:28	Ya, para el próximo día, ya lo que nos quedará es hacer el circuito con el que vais a ser evaluados, que lo practiquéis, que lo conozcáis, y a partir de ahí, ya cada día haremos un test de condición física y prepararéis el circuito... La mitad, vais a hacer el test, mientras los demás estáis practicando el... el circuito, y después cambiaremos. Sí, para no tener que estar todo el mundo pendiente del test de condición, salto horizontal, o abdominales, lo que sea. Eso sí, si nos tocará hacerlos todos a la vez cuando hagamos el test de Cooper.	Todo el grupo	Irrelevante		
	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
DSLLO DE LA SESIÓN 1ª TAREA	0:45:11	0:45:14	0:00:03	¿Vale? Pues venga... Lo primero que hacemos, nos colocamos por parejas.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación tarea-1	Presentación
	0:45:17	0:45:19	0:00:02	¿Ya?, ¿Estamos?...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:45:20	0:45:28	0:00:08	Se pone de pie el que no tiene pareja... Se queda sentado el que no tiene pareja.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:45:35	0:45:44	0:00:09	Ese chándal no es el apropiado, ¿eh, compañero?... Pensabas que era viernes... Entonces mañana no vengas, porque será Sábado.	Individual	Censura		Presentación
	0:45:45	0:45:48	0:00:03	Bueno, todo el mundo tiene pareja... Bien. Primera tarea, primer ejercicio.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:45:52	0:46:04	0:00:12	Eehh... pensad que tenemos... que estamos en el calentamiento, eehh... no le metáis demasiada caña, la carrera continua que tradicionalmente nosotros, en otras unidades se hace, pues lo vamos a hacer con un balón,	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:46:04	0:46:21	0:00:17	Y mi compañero que es Jorge,... Me sigue. Me sigue... Yo voy corriendo sin balón, y él va corriendo detrás de mí con la bola...	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación

	0:46:24	0:46:42	0:00:18	¿El objetivo es despistarlo? Pues no. El objetivo no es despistarlo, es meterle... he dicho antes, estamos empezando con el calentamiento, que es el equivalente a la carrera continua, al trote. ¿Eh?... Despacio. Sí, no vayáis a empezar a intentar despistarlo, no se trata de despistar al compañero y que no pueda seguirte. Te va a seguir perfectamente...	Todo el grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
	0:46:43	0:46:50	0:00:07	El cambio de papel, el cambio de rol, pues... cuando vosotros deseéis, ¿Eh? Hemos estado dando por aquí una vuelta,...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:46:51	0:47:02	0:00:11	Pues venga, Jorge, te toca a ti, va... Venga, va... Sí voy detrás de ti, no me mires, sí voy detrás... sí no... Como si fuera la sombra, ¿vale?	Individual	Demostración de la tarea		Presentación
	0:47:03	0:47:08	0:00:05	Cada pareja se coge una bolita, y empezamos. Todo el espacio es para nosotros.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Conducción tarea-1	Conducción
	0:47:16	0:47:25	0:00:09	Ayúdame... Que no se caiga nada.	Individual	Organización de la tarea	Reparto de material	Conducción
	0:47:36	0:47:39	0:00:03	Jorge, eso no es lo que yo he dicho, ¿eh?... Venga.	Individual	Censura		Conducción
2ª TAREA	0:48:12	0:48:14	0:00:02	A ver... paramos un instante...	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación tarea-2	Presentación
	0:48:15	0:48:26	0:00:11	Ahora, vamos a seguir..., balón, parecida la tarea pero el compañero me utiliza desplazamiento adelante, desplazamiento atrás, desplazamiento lateral,	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:48:27	0:48:43	0:00:16	... y la intención es del que lleva siempre el balón, estar a tiro, estar aproximadamente a un metro de mí. Y yo, ya como hemos calentado un poquito, hemos salido ya rodando, mi intención va a ser que esa distancia no sea la de un metro, la de un control, ¿eh? El control es éste, un brazo...	Todo el grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
	0:48:43	0:48:44	0:00:01	¿Te has enterado?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:48:44	0:48:45	0:00:01	Pues venga.	Individual	Motivación-empuje		Presentación
	0:48:45	0:48:46	0:00:01	¿Ya? ¿Me sigues?...	Individual	Demostración de la tarea		Presentación
	0:48:55	0:48:56	0:00:01	Va, pero sígueme.	Individual	Motivación-empuje		Presentación
	0:48:56	0:48:58	0:00:02	Me tienes que llevar a... a la distancia de un metro...	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
	0:48:59	0:49:08	0:00:09	Tampoco hace falta ir... tampoco hace falta ir a cincuenta por hora, pero sí que trabaje ya un poquito más, ¿vale?...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:49:09	0:49:10	0:00:01	Pues venga...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:49:33	0:49:45	0:00:12	No podéis ser tres... Lo he dicho antes, que quién estaba sin pareja... Ya, pero ¿ahora?.... ¿Ahora?...	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:49:46	0:49:59	0:00:13	A ver... ¿tú qué haces? ¿Tú no puedes hacer ni esto? ¿Ni tan siquiera esto?... Esto. Estos ejercicios... No.	Individual	Pregunta sobre tarea	Se dirige a un alumno que está sentado	Presentación
	0:49:59	0:50:01	0:00:02	Te vas alternando con ellos. Te vas alternando con ellos...	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:50:05	0:50:07	0:00:02	¿Vais cambiando los papeles?, ¿Vais cambiando?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:50:10	0:50:12	0:00:02	Ir cambiando los papeles.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:50:34	0:50:35	0:00:01	Vamos, venga, venga, venga,	Individual	Motivación-empuje		Presentación

	0:50:35	0:50:36	0:00:01	Que se te escapa.	Individual	Evaluación de la tarea		Presentación
	0:50:42	0:50:46	0:00:04	Vale... Nos venimos para acá...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:50:50	0:50:52	0:00:02	No os preocupéis, luego vais a tirar a canasta.	Pequeño grupo	Censura		Presentación
	0:50:58	0:51:36	0:00:38	Aquí ya empezamos a ver cosas... mmm... que tienen que ver con la habilidad que tenemos o no tenemos para botar... Como por ejemplo, para ti ¿en dónde está la dificultad de este ejercicio? Sí, Alma... ¿No tienes ninguna dificultad?... ¿Qué?... Se te va la bola, ¿y no chocabas?... ¿Has chocado con ella?... Y...y, ¿por qué has chocado con ella?... No iba a la... ¿y por qué no iba a la distancia?...	Individual	Pregunta sobre tarea	Evalúa la tarea-2 Interrogación para reflexión	Presentación
	0:51:38	0:51:48	0:00:10	Va mirando al balón... Si vas mirando al balón, si vas mirando al suelo, evidentemente a tu compañero no lo ves bien. Entonces, se te echa encima o se te va.	Todo el grupo	Explicación de errores		Presentación
	0:51:49	0:51:59	0:00:10	Pero evidentemente eso no puede decir... yo no os puedo decir "dejar de mirar al balón" "no apartéis la... apartar la mirada del balón", bueno, yo apartaré la mirada del balón, pero cuando tenga ese dominio...	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Presentación
	0:52:00	0:52:10	0:00:10	En baloncesto, el problema no debe de ser el balón, el problema debe de ser... es el contrario. El contrario o que no te va a dejar meter una canasta o intenta meter canasta,	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:52:10	0:52:19	0:00:09	Pero de ninguna de las maneras el balón debe de ser nuestro... nuestro contrario. Debe ser nuestro aliado, y si es nuestro aliado, debe ser...mmm... es prolongación de nuestro brazo...	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:52:20	0:52:36	0:00:16	Pero claro, es muy fácil decir "no mires al balón"... Vale, no miro el balón a lo mejor de esta manera, aquí botando de manera estática, pero si empiezo a moverme y tengo que controlar al compañero que se me va, entonces, tengo que mirar al balón. Y si miro al balón, ya no veo al compañero, me ha pegado el frenazo y,	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:52:37	0:52:47	0:00:10	...sabiendo esto, es decir, que la intención es que no miréis el balón, intentamos... intentamos controlarlo y el compañero que nos lo ponga un poquito más difícil...	Todo el grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
	0:52:48	0:52:56	0:00:08	He visto parejas que iban... mmm... muy sobradas, ¿eh? Iban muy relajadas... Le apretamos un poquito, le subimos un punto	Todo el grupo	Planteamiento de una tarea alternativa		Presentación
	0:52:56	0:53:01	0:00:05	Para que el compañero tenga que estar mucho más atento a mí y al balón.	Todo el grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
	0:53:02	0:53:06	0:00:04	Sí, frenazos, desplazamientos atrás, adelante, un poquito más complicado.	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:53:07	0:53:08	0:00:01	Ya...	Todo el grupo	Motivación-empuje		Presentación
	0:53:09	0:53:13	0:00:04	Y cambiáis cuando queráis. Venga, ya... Utilizamos todo el espacio.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
	0:53:19	0:53:20	0:00:01	Sí.	Individual	Irrelevante		
	0:53:21	0:53:27	0:00:06	No, a ver, Sandra, ponte con aquel niño, ¿cómo se llama?...	Individual	Organización de la tarea	Conducción tarea-2 (continuación)	Conducción
	0:53:29	0:53:37	0:00:08	Krispi... Toma.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:53:37	0:53:39	0:00:02	Deja que trabaje un poquito él.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:54:09	0:54:24	0:00:15	Vayan terminando, vayan terminando.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
3ª TAREA	0:54:22	0:54:24	0:00:02	Antes llevábamos una sombra...	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación tarea-3	Presentación
	0:54:26	0:54:27	0:00:01	(Hasta luego)		Irrelevante		

	0:54:27	0:54:35	0:00:08	Llevábamos una sombra, ahora llevamos un lastre, un peso... Sí, yo voy a ir botando,	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:54:35	0:54:39	0:00:04	¿Con qué mano?... ¿Y después?...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:54:42	0:54:49	0:00:07	Sí, que vamos a cambiar y el desplazamiento lo vamos a hacer desde una línea hasta la otra, para que tengáis más o menos la misma distancia con una mano que con la otra...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:54:49	0:54:55	0:00:11	Entonces, toma, te vas botando, empezamos desde aquí... Sí...	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
	0:54:55	0:55:06	0:00:01	¿Qué resistencia le opongo? Suficiente para que ella pueda alcanzar la línea, pero que le cueste. Y tenéis que estar atentos a varias cosas, a arrastrarme y a botar y... hasta aquella línea blanca...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:55:07	0:55:08	0:00:05	Va. Vete...	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:55:11	0:55:16	0:00:11	Es decir, que no me pongo bruto, aquí para evitar que ande, no. Que ande pero que le cueste...	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:55:24	0:55:35	0:00:02	Me toca a mí con la otra... me toca a mí, me lo hace ella, me lleva de lastre. Fíjate, se pone bruta, ¿eh?...	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:55:36	0:55:38	0:00:01	Y cambio de mano después, ¿vale?...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
	0:55:39	0:55:40	0:00:02	Pues venga.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:55:54	0:55:56	0:00:02	Lo debe de conseguir, ¿eh? lo debe conseguir.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
	0:56:27	0:56:52	0:00:25	Cristian, eh, señorito Mesa... Mira con esta llave, la metes aquí, la pequeñita... Bueno, le tendrás que... es que tengo que darle al interruptor primero, espérate. Tú aquí no le des.	Individual	Organización de la tarea	Solicita ayuda a un alumno	Presentación
	0:57:03	0:57:15	0:00:12	Pasáis vosotros allí... Quedaros ahí, una, dos, tres, cuatro, cinco parejas, seis parejas... vete para allá. Seis, siete. Pasa allí. Siete... Y una, dos, tres, cuatro, cinco, seis. Más o menos.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
4ª TAREA	0:57:16	0:57:47	0:00:31	Ahora teníamos... Tenemos ahora un mellizo, en vez de un lastre, tenemos un mellizo... Bote de control y me lo pasa... Vamos para allá, pero además tenemos una complicación que es que también va a venir gente para acá... Sí, tenemos complicación de pasar al compañero y además de no chocar con los que vienen de frente...	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación tarea-4	Presentación
	0:57:48	0:57:54	0:00:06	El espacio que tenemos es desde la mitad del campo para allá. Sí, desde la línea roja podemos utilizar hasta el fondo.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:57:55	0:58:11	0:00:16	¿Y qué hacemos? Bote de control. Va, bote y me lo pasas. Bote y lo pasas, bote y lo pasa, bote y lo pasa. Cambiamos de mano, para que le toque con la otra mano, bote.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:58:19	0:58:20	0:00:01	Venga. Empezamos,	Todo el grupo	Motivación-empuje		Presentación
	0:58:20	0:58:21	0:00:01	Separaos un poquito más.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:58:23	0:58:28	0:00:05	Vete más para allá. Más, más, más, más, más, más, más, más. Va...	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:58:32	0:58:33	0:00:01	Venga. Iniciamos.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:58:40	0:58:41	0:00:01	Gracias.		Irrelevante	ERROR. Se escucha una emisora de radio del 0:58:57 al 0:59:27	

	0:59:27	0:59:56	0:00:29	¿Para qué crees tú que puede valernos el ejercicio este? Es un invento... Confianza... Con el balón. Vale... A ver, ¿quién más?... Es decir, que para ti ¿la compañera sirve para ayudarnos a controlar el balón?... A ver, ¿quién más opina...?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	Evaluación tarea-4 Las preguntas que hace son para reflexionar sobre la finalidad de la tarea realizada, y su funcionalidad	Evaluación
	0:59:57	1:00:00	0:00:03	Alma, ¿tú que crees?... No sabes...	Individual	Pregunta sobre tarea		Evaluación
	1:00:02	1:00:15	0:00:13	A ver, los... los expertos en baloncesto... Champi, venga... Vale. Ya lo hemos dicho antes y seguíamos... botar sin mirar...	Individual	Pregunta sobre tarea		Evaluación
	1:00:17	1:00:40	0:00:23	¡Botar con las dos manos!... Botar con las dos manos, estamos obligados. Si yo llevo a esta niña agarrada de esta mano, yo con la mano izquierda no puedo botar. Y ella con la mano derecha, tampoco... Y luego cuando cambiemos, me va a tocar con la mano pocha, con la mano chungu, porque soy diestro, entonces estamos obligando, yo estoy obligando a que botéis...	Todo el grupo	Objetivo de la tarea	...Sigue con la reflexión	Evaluación
	1:00:40	1:01:08	0:00:28	Y tu crees que... ya que estás aquí, ¿por qué crees tú que, que hace falta botar con las dos manos?... Tú... ¿tú crees que hace falta? ¿Qué es necesario?... Para cambiar de dirección, por ejemplo... Para defender mejor. Y si pudiéramos botar con las tres manos, pues con las tres manos... Con los pies. Si nos dejaran pues,... ¿por qué? Tenemos más recursos, tenemos más recursos, ¿vale?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea	...Sigue con la reflexión	Evaluación
	1:01:09	1:01:28	0:00:19	Bueno, nos vamos a colocar en un plis plas en grupos... eehh... dejar los balones en el suelo... Grupos de tres... No, de momento de tres... Cuando tengo el grupo de tres, me siento. Tengo el grupo de tres, me siento...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Evaluación
	1:01:32	1:01:36	0:00:04	¿Tengo grupo de tres? ¿No?... No hace falta que seáis íntimas...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Evaluación
	1:01:40	1:01:48	0:00:08	¿Tenemos tres?... Al suelo... Si no tenemos grupo de tres, nos quedamos de pie...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Evaluación
	1:01:54	1:01:58	0:00:04	Eehhh... a ver, quedaros de pie...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Evaluación
	1:02:01	1:02:20	0:00:19	Es Cristian, ¿no?... Cristian, ya tienes trabajo... Allí... Con ellas... Bien.	Individual	Organización de la tarea		Evaluación
5ª TAREA	1:02:21	1:02:30	0:00:09	Dejamos el bote. Dejamos de botar. Vamos a pasar solamente ahora... Vamos a pasar. Y tenemos a dos compañeros,	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación tarea-5	Presentación
	1:02:31	1:02:32	0:00:01	¿Os venís conmigo?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	1:02:33	1:02:40	0:00:07	Y... y la liga él... La liga apostó, porque antes le he dicho que trajera los balones y se... se ha escapado corriendo...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	1:02:41	1:02:42	0:00:01	Entonces, la ligas tú ahora...	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	1:02:43	1:02:54	0:00:11	El objetivo, llevar el balón desde esta zona, desde un lado, a la línea blanca, plantando como en rugby y en el momento que lo logramos, dos puntos...	Todo el grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
	1:02:57	1:03:18	0:00:21	Eehh... Arocena y yo,... mareamos al caballero... Él intenta tocar el balón. Cada vez que toca o intercepta un pase, un punto. Puede ser que nos gane él. Porque obtenga desde ese lateral hasta el otro tenga cuatro, cinco, o tres puntos. Y nosotros como máximo, podemos tener dos, que los conseguimos cuando plantamos el balón en la línea blanca...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	1:03:19	1:03:20	0:00:01	¿Me estáis entendiendo?...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	1:03:21	1:03:30	0:00:09	De momento, no. De momento poco... Es un mareo, con desplazamientos y hay que llegar allí... Ah, pues qué fácil... pues cojo el balón y me voy corriendo.	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación

	1:03:30	1:03:37	0:00:07	Pero es que el problema es que yo con el balón en la mano no puedo correr. Solamente puedo correr cuando no tengo balón... ¿Vale?...	Todo el grupo	Reglamentario		Presentación
	1:03:38	1:03:39	0:00:01	Empezamos desde aquí...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	1:03:39	1:03:40	0:00:01	La ligas tú, ¿vale?...	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	1:03:54	1:04:11	0:00:17	Dos cero, ja, ja... Si... eehh... mmm... en el partido, en el juego él la toca un momento, como puede ser que la toque ahora, la toque, me la va a pasar... Uno... Y se la devuelves, va...	Todo el grupo	Demostración de la tarea	Conducción tarea-5	Presentación
	1:04:14	1:04:15	0:00:01	No andes, no andes...	Individual	Indicación de errores		Presentación
	1:04:24	1:04:32	0:00:08	Dos, cero... Y sí... y me la devuelve, él cuando intercepta un pase o le toca, solamente con tocarle, se apunta un punto... Y cambiáis.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	1:04:33	1:04:35	0:00:02	Venga, pues ya podemos empezar...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	1:04:36	1:04:37	0:00:01	Los balones que sobran, por favor, dejarlos allí.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	1:05:23	1:05:40	0:00:17	No se puede correr, no se puede correr con el balón... Los pases hay que hacerlos cuando no... No puedo correr cuando hago el pase... No se puede botar.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	1:05:41	1:05:54	0:00:13	A ver, un paréntesis, a ver, un momento... Stop... Congelamos el movimiento. Quietos (Silbido)... Eehh, un momento.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	1:05:56	1:06:00	0:00:04	Que no podemos botar. Demasiada ventaja ya vamos a tener.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	1:06:01	1:06:21	0:00:20	Vamos dos contra uno... Entonces, incluso nos vamos a limitar más. Como mínimo para obtener puntuación de dos puntos, tenemos que dar como mínimo cuatro pases. Si no doy cuatro pases, no vale ese punto que hemos conseguido... No podemos botar y largarnos, pues entonces vaya... demasiada ventaja para la pareja...	Todo el grupo	Variación de la tarea		Conducción
	1:06:23	1:06:43	0:00:20	Repito. No podemos correr con el balón en la mano. No podemos irnos botando. Solamente yo puedo correr cuando no tengo el balón y me desplazo para que me pase el balón, pero en el momento que tengo el balón, no puedo seguir corriendo. Como máximo... pues... para evitar tener que pegar un frenazo,...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	1:06:43	1:06:44	0:00:01	Te estoy viendo...	Todo el grupo	Censura		Conducción
	1:06:46	1:06:48	0:00:02	Solamente un paso damos, solamente un paso...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	1:06:50	1:07:03	0:00:13	Es decir, cojo el balón, doy un paso y me lo pienso lo que hago, ¿vale?... Es decir, que metemos otro límite, que es mínimo... cuatro pases antes de conseguir el objetivo.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	1:07:04	1:07:15		María... eehh... ¿qué nueva regla hemos metido ahora?... Que no te has enterado, ¿verdad?... Pues entérate.	Individual	Censura		Conducción
	1:07:17	1:07:35	0:00:18	Venga. Empezamos... Cambiamos, claro... En el momento en que... cada vez la liga uno distinto. Cada vez la liga uno. Cada vez... no se puede correr. Cada vez la liga uno, ¿eh? distinto.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	1:07:36	1:07:37	0:00:01	Eso es.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	1:07:40	1:07:42	0:00:02	A ver esos pases. Esos pases.	Todo el grupo	Indicación de errores		Conducción
	1:07:43	1:07:46	0:00:03	No se puede correr, no se puede correr... No se puede correr, David. No se puede correr.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	1:07:47	1:07:50	0:00:03	Apúntate un tanto. Por tramposo. Apúntate un tanto.	Individual	Censura		Conducción

	1:11:58	1:11:59	0:00:01	Para meter canasta...	Todo el grupo	Objetivo de la tarea		Presentación
	1:12:00	1:12:15	0:00:15	Pero digo la técnica esa que siempre nos han dicho, y que en alguna ocasión pues... eehh... que hay una entrada a canasta. Y llamamos entrada a canasta cuando has recibido un balón, o viene botando, para el balón... pum... pum... y entra a canasta...	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	1:12:17	1:12:23	0:00:06	¿Por qué hacemos entrada a canasta?... ¿Para dejar otro atrás?...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	1:12:26	1:12:28	0:00:02	¡Para acercarnos!... Vamos descubriendo cosas. Para acercarnos...	Todo el grupo	Funcionalidad de la tarea		Presentación
	1:12:29	1:12:33	0:00:04	¿Qué más?... ¿Y por qué damos esos dos pasos?...	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	1:12:37	1:12:40	0:00:03	Porque puedes dar dos... Es que el reglamento te lo permite, ¿no?...	Todo el grupo	Reglamentario		Presentación
	1:12:41	1:12:45	0:00:04	Cuando tú estás botando, tú estás botando, tú estás exponiendo el balón,	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	1:12:46	1:12:47	0:00:01	¿O no, Sandra?...	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
	1:12:47	1:12:57	0:00:10	Tú en el momento que el balón no lo tienes controlado aquí, lo estás exponiendo. Lo expones. Hay un momento en que tú no lo controlas y el contrario te lo puede tocar, o lo puedes perder... Eehh...	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	1:12:57	1:13:06	0:00:09	Es un recurso simplemente que me permite, que me permite el reglamento. Si el reglamento te permite dar dos pasos, de tal manera que yo ya no expongo el balón.	Todo el grupo	Reglamentario		Presentación
	1:13:07	1:13:20	0:00:13	Si yo vengo corriendo, paro y hago uno, dos, en este momento entre en el uno, dos, que me permite el reglamento, es difícil que me quiten el balón... Hombre, me pueden poner un tapón, pero desde aquí es difícil que me lo quiten.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	1:13:20	1:13:22	0:00:02	Si me da un golpe, le van a pitar falta...	Todo el grupo	Reglamentario		Presentación
	1:13:23	1:13:27	0:00:04	Y no es lo mismo, que vienes botando y entras a canasta botando, y tiro.	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	1:13:28	1:13:33	0:00:05	Estás exponiendo más tiempo el balón, más tiempo de lo necesario. Por eso surge esto de la entrada a canasta.	Todo el grupo	Funcionalidad de la tarea		Presentación
	1:13:33	1:13:37	0:00:04	Es un recurso para utilizar, pues lo que me permite el reglamento...	Todo el grupo	Información errónea		Presentación
	1:13:39	1:14:03	0:00:24	¿Vale? Pues vamos a empezar por el... por el escalón más fácil. Más fácil. Por el ejercicio más fácil, y así evitamos que la gente que no... Cuyo deporte favorito no es baloncesto, pues tampoco se queden muy atrás... Y aquellos que hacen para... eehh ... entradas a aro pasado, pasando por debajo de la pierna, pasando por detrás, pues se aguanta un poquito, y nos sirve además de modelo, incluso nos ayuda...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	1:14:05	1:14:17	0:00:12	Poneros de pie cada uno... uno... uno de cada trío. Uno de cada trío. Uno, sólo uno de cada trío, se pone de pie. ... Vale.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	1:14:18	1:14:26	0:00:08	Vosotros dos, estos dos tríos, lo van a hacer el ejercicio,... no os vayáis... estos dos tríos, ahí... Este trío a esa canasta...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
	1:14:28	1:14:34	0:00:06	No os marchéis... He dicho, no os vayáis... Simplemente estamos distribuyendo las canastas...	Pequeño grupo	Censura		Presentación
	1:14:36	1:14:37	0:00:01	¿Adónde te mandé a ti?... A ningún lado...	Individual	Censura		Presentación
	1:14:37	1:14:43	0:00:06	Eehh... a... aquella. Aquella... ¿En aquella quién va?..	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	1:14:44	1:14:47	0:00:03	No... Bueno, pues son de aquella. Vuelve a aquella...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
	1:14:48	1:15:03	0:00:15	¿Y ustedes? A esa canasta... Y el resto, a esta otra... Pero no vayáis, no vayáis porque no sabéis lo que hay que hacer. No sabéis lo que hay que hacer... Sí, pero vamos a hacer una cosa... Ven aquí...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación

	1:15:08	1:15:18	0:00:10	¿Adónde me coloco yo? ¿Adónde me coloco?... Vamos a contar dos pasos de debajo de la canasta... Dos. Dos hacia este lado, y aquí me planto.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	1:15:19	1:15:41	0:00:22	Y mi compañero viene por allí, ¿Vale? Viene por allí... Le pongo el balón, lo coge, da dos pasos, y entra a canasta... El escalón más fácil. Lo repetimos. Lo repetimos todavía algo más despacio. Algo más despacio... Me voy a poner por aquí... Toma...	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	1:15:45	1:15:49	0:00:04	Vuelvo a coger y montamos una fila, y vais entrando a canasta.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	1:15:49	1:16:01	0:00:12	El balón así. A partir de que yo tengo ya el balón cogido con las dos manos, uno, dos, dos pasos y arriba. Olvidaros de derecha e izquierda, luego, luego hablaremos del asunto... Pero de momento solamente,	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	1:16:01	1:16:10	0:00:09	Arocena, dos pasos... Va. Vienes corriendo, y... y a ver qué pasa. Va.	Individual	Demostración de la tarea		Presentación
	1:16:18	1:16:25	0:00:07	¿Cuál era, ése? ... Aahh... lo siento... Dame esa bola, dame esa bola. Dámela... Javi, Javi,	Individual	Organización de la tarea	Conducción tarea-6	Conducción
	1:16:27	1:16:28	0:00:01	Venga ya, ya, ya.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	1:16:28	1:16:34	0:00:06	Venga, venga... Vamos, vamos, vamos.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	1:16:39	1:16:50	0:00:11	Aquí es que sois tres. Vamos a ver... Vamos, vamos, vamos... a hacer esto de otra manera... ¿Cuatro?... No pues entonces, un grupo se va a colocar... vuestro grupo por ejemplo, marchaos ahí.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	1:16:51	1:16:52	0:00:01	¿Sois seis?...	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	1:16:54	1:16:55	0:00:01	¿Eh? Niña...	Individual	Censura		Conducción
	1:16:56	1:17:00	0:00:04	Una por ahí, otra por allí. Una entra por ahí y otra por aquí, luego os cambiáis, ¿vale?	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	1:17:01	1:17:03	0:00:02	Os cambiáis. Aquí, para que...	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	1:17:03	1:17:06	0:00:03	No me tiréis a canasta cuando no haga falta tirar... Párate, párate...	Individual	Censura		Conducción
	1:17:07	1:17:08	0:00:01	¿De qué vas, Teresa?...	Individual	Censura		Conducción
	1:17:08	1:17:29	0:00:21	Vamos a organizarnos un poquito. Vamos a organizarnos... A ver, ese grupo se va a ir allí... El vuestro, allí... Y aquí quedáis dos grupos. Un grupo va a entrar por el lado derecho, de tal manera que nos ponemos aquí el balón, entramos por aquí, y el otro grupo que comparte canasta, entra por el otro lado. Y cuando han terminado, se cambian... ¿Vale?	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	1:17:29	1:17:31	0:00:02	Pues venga. Ya.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	1:17:32	1:17:37	0:00:05	Vosotras, estáis entrando por la derecha, cambiar ahora al otro lado. Y vosotras empezáis por aquí.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	1:17:39	1:17:41	0:00:02	Mantenéis aquí el balón, uno dos y arriba. ..	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	1:17:42	1:17:47	0:00:05	Va. Ya... Sí, sí venga, va...	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	1:17:51	1:17:55	0:00:04	Eso está muy... quizá muy lejos, ¿eh?... Está muy lejos de ello	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	1:17:57	1:18:03	0:00:06	Debéis de coger otro balón. Debéis de coger otro... debéis de coger otro balón, y un grupo entra por aquí y el otro por el otro lado.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción

* OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE *

Código: Grabación 18

Tipo de contenido: Voleibol

Nº de sesión en unidad didáctica: 11ª

Duración de la sesión: 36'44"

	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
INICIO DE LA SESIÓN	0:00:24	0:00:46	0:00:22	Vale. ¿Cómo me toques el casco? Vale ya. Vale, vale, o sea ya va todo ¿no?	Individual	Irrelevante	Problemas con el sonido. Les mandó correr para calentar.	
	0:00:48	0:00:55	0:00:07	Va por tiempo, tres minutitos. Tres minutos, no he dicho alto ¿eh?	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		
	0:00:56	0:00:58	0:00:02	venga va, seguimos, seguimos	Todo el grupo	Motivación-empuje		
	0:01:00	0:01:10	0:00:10	He dicho tres minutos. Vamos, que si no, más tiempo	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		
	0:01:11	0:01:18	0:00:07	Como te va a dar. Te va a dar una sobredosis, que luego tienes otro examen, sobredosis de ejercicio físico	Individual	Irrelevante		
	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
DESARROLLO DE LA SESIÓN 1ª TAREA	0:01:36	0:01:50	0:00:14	Vale, vale, nos ponemos aquí en círculo. ¿A quien le toca dirigir? ¿Quién fue el último? ¿Ecurra lo hizo?, ¿después de Ecurra quien va?	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la 1ª tarea	Presentación
	0:01:51	0:02:07	0:00:16	Sandra, Sandra te toca dirigir estiramientos y movilizaciones Que te toca dirigir ¿Quién va después de López?	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	0:02:09	0:02:19	0:00:10	Pascua, te toca, venga, va. Vale, si, si, claro que se tiene en cuenta, aquí no se libra nadie, nos queda todavía...	Individual	Organización de la tarea	Un alumno dirige el calentamiento del grupo.	Presentación
	0:02:24	0:02:43	0:00:19	Bien, según vais estirando, voy contando, vamos a hacer, calentamiento con balón, para seguir calentando un poquito y luego jugaremos de tres, ¿vale? Ir oyendo los cambios de Pascua Hacemos... luego vamos a jugar de tres en tres todo el rato, pero ya con vistas al examen. Que os voy a examinar como se juega a voley de tres, ¿de acuerdo?	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación de la sesión Aunque hay silencios de más de treinta segundos, creo que, en este caso se justifican porque la tarea la está dirigiendo un alumno.	Conducción
	0:02:55	0:02:57	0:00:02	Si, estira esta parte y la parte de delante	Individual	Propósito de la tarea	Conducción de la 1ª tarea	Conducción
	0:03:27	0:03:33	0:00:06	¿Eh? No sé. No, no creo	Individual	Irrelevante		
	0:04:10	0:04:13	0:00:03	Venga, Sergio, Sergio, mira, pero estira	Individual	Censura		Conducción

2ª TAREA	0:04:23	0:04:24	0:00:01	Cristina, estira	Individual	Censura		Conducción
	0:04:25	0:04:31	0:00:06	Ah, vale. Venga, los dedos bien ¿eh? Vale	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:04:49	0:04:56	0:00:07	Vale, un momentito, antes de coger balones. Plata, ponte al otro lado, ponte al otro lado. Bien, no esperar.	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la 2ª tarea El profesor demuestra la tarea	Presentación
	0:04:57	0:05:07	0:00:10	Ahora cuando cojamos balones nos vamos a colocar, a ver, nos vamos a colocar por parejas, por parejas, vamos a salir del centro de la red, unos hacia allá, otros hacia la otra red	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:05:08	0:05:17	0:00:09	Y lo que vamos a hacer es, salto, él intenta coger mi balón sin yo lanzarlo, hacemos dos pasos laterales y después otra vez él me lo pasa, ¿vale?	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:05:17	0:05:25	0:00:08	Va, arriba, salto, uno dos tres, ahí, dos pasos laterales. Salta, lo cojo, salto, lo cojo, y ya esta, ¿vale?	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:05:26	0:05:32	0:00:06	Desde ahí para allá y de acá para allá, por la red, moviéndonos, venga va, un balón cada dos, seguimos calentando un poco.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:05:36	0:05:44	0:00:08	Venga, va, va, va, vamos saliendo, vamos saliendo ya. Hay que ir allí a por balones. Va, vamos saliendo.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Presentación
	0:05:46	0:05:47	0:00:01	Cómo que, que hay que hacer, ¿para quien hablo?	Individual	Censura	Conducción de la 2ª tarea	Conducción
	0:05:48	0:05:49	0:00:01	salta y pásale el balón	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:05:53	0:05:54	0:00:01	Ir saliendo a aquella red con él	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:05:56	0:05:59	0:00:03	Desplázate lateral y coge, pero tienes que saltar Cristina, tienes que saltar	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:06:00	0:06:01	0:00:01	venga va	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:06:05	0:06:07	0:00:02	Eso no es lo que he dicho, eso no es lo que he dicho	Individual	Censura		Conducción
	0:06:08	0:06:09	0:00:01	Hay que desplazarse lateral.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:06:09	0:06:10	0:00:01	Con dos manos, Borja.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:06:13	0:06:15	0:00:02	Vale, eso es, eso es, seguimos.	Todo el grupo	Motivación-alaba		Conducción
	0:06:16	0:06:18	0:00:02	Cambiamos de lado a la siguiente vez ¿eh?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:06:26	0:06:30	0:00:04	Ponte, ponte con una pareja y os vais turnando, Juan, ¿vale?	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:06:31	0:06:35	0:00:04	Venga va seguimos. Seguimos	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:06:43	0:06:44	0:00:01	A la que queráis	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
3ª TAREA	0:07:00	0:07:11	0:00:11	Vale, hacemos lo mismo, pero tocando de dedos y nos desplazamos lateral, ¿vale?, que lo hemos hecho otras veces. Vamos lateral, tocando de dedos con la pareja, en movimiento, venga va.	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación de la 3ª tarea	Presentación
	0:07:17	0:07:22	0:00:05	Venga no se cae el balón ya ¿eh?, que llevamos por lo menos diez clases	Todo el grupo	Motivación-reto		Presentación
	0:07:24	0:07:25	0:00:01	Hacia arriba David, hacia arriba	Individual	Indicación de errores	Conducción de la 3ª tarea	Conducción
	0:07:26	0:07:27	0:00:01	eso es, ahí, bien, bien	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:07:28	0:07:29	0:00:01	Un poquito más arriba, Daniel	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:07:37	0:07:38	0:00:01	Borja!	Individual	Censura		Conducción

	0:07:41	0:07:45	0:00:04	Dedos, dedos, dedos, dedos, dedos, dedos. No, le digo a Alberto	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
4ª TAREA	0:07:54	0:08:05	0:00:11	Vale, hacemos control, control, ahí, nosotros y pase. Y él igual ¿eh?, control, pase, control, que no caiga ya, y pase, venga va	Todo el grupo	Demostración de la tarea	Presentación de la 4ª tarea Profesor demuestra la tarea	Presentación
	0:08:08	0:08:10	0:00:02	Control y pase Cristina. Sí	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea	Conducción de la 4ª tarea.	Conducción
	0:08:12	0:08:13	0:00:01	Venga va, vamos saliendo.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:08:26	0:08:27	0:00:01	Venga, pero avanzar, avanzar,	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:08:28	0:08:29	0:00:01	Eso es.	Pequeño grupo	Motivación-alaba		Conducción
	0:08:39	0:08:40	0:00:01	Va	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:09:06	0:09:08	0:00:02	Venga hombre, que se moja el balón	Pequeño grupo	Censura	Prácticamente en la 4ª tarea no interviene.	Conducción
5ª TAREA	0:09:16	0:09:17	0:00:01	Vale, más difícil ahora,	Todo el grupo	Motivación-reto	Presentación de la 5ª tarea	Presentación
	0:09:18	0:09:21	0:00:03	El control lo hacemos de mano baja ¿vale?	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Profesor demuestra la tarea	Presentación
	0:09:21	0:09:22	0:00:01	Vamos a ver si no cae el balón.	Todo el grupo	Motivación-reto		Presentación
	0:09:22	0:09:23	0:00:01	A ver atender por ahí.	Pequeño grupo	Censura		Presentación
	0:09:24	0:09:32	0:00:08	¿Alberto! Control de mano baja y pase de dedos, control de mano baja, pase de dedos, ¿vale?	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Presentación
	0:09:32	0:09:33	0:00:01	A ver, perfecto.	Todo el grupo	Evaluación de la tarea		Presentación
	0:09:35	0:09:37	0:00:02	Brazos estirados, el balón en el antebrazo ¿eh?	Pequeño grupo	Técnico-táctico	Conducción de la 5ª tarea	Conducción
	0:09:38	0:09:46	0:00:08	Vale, venga va, salimos, salimos, venga, venga, venga otro.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:09:51	0:09:52	0:00:01	Este ejercicio es de examen ¿eh?	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:10:14	0:10:15	0:00:01	Eh, eh, eh ¿qué pasa?	Pequeño grupo	Censura		Conducción
	0:10:20	0:10:23	0:00:03	Venga, si se nos cae el balón, nos quitamos de en medio ¿eh?, que vienen otros	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:10:27	0:10:30	0:00:03	Pascau, la cabeza para estudiar	Individual	Censura		Conducción
	0:10:53	0:10:54	0:00:01	Juan, ¿qué pasa?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:10:58	0:11:05	0:00:07	A ver Ecurra, Ecurra, deja sitio a Juan, que somos impares, ir turnándoos, venga va	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:11:10	0:11:11	0:00:01	Sí, sí, iros a esa	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:11:43	0:11:45	0:00:02	Vale (silbido)	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
6ª TAREA	0:11:48	0:11:52	0:00:04	Bien, vamos a ver, vamos a hacer cuatro...	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación de la 6ª tarea	Presentación
	0:12:04	0:12:06	0:00:02	Venir aquí que si no no se oye, venir aquí.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:12:14	0:12:24	0:00:10	Nos ponemos uno a cada lado y vamos a hacer como hacemos otras veces, saques de abajo, saques de arriba. Ya los sabemos hacer, pero, no se coge el balón ¿eh?, se recepciona, se coge y luego saco yo,	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:12:25	0:12:31	0:00:06	Hacemos eso y luego nos distribuiremos de tres en tres para hacer ya juego de tres ¿de acuerdo?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación

7ª TAREA	0:12:32	0:12:35	0:00:03	Venga, el balón intentar tirarlo con precisión al compañero para que haga la recepción,	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:12:36	0:12:40	0:00:04	Hacemos de cuatro a cinco saques de cada uno ¿eh?, abajo y arriba.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:12:41	0:12:42	0:00:01	Venga va	Todo el grupo	Motivación-empuje		Presentación
	0:12:44	0:12:45	0:00:01	Ponte allí, Juan	Individual	Organización de la tarea	Conducción de la 6ª tarea	Conducción
	0:12:47	0:12:49	0:00:02	Poneros aquí y os vais turnando ¿vale?	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:12:49	0:12:50	0:00:01	Venga va.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:12:51	0:12:59	0:00:08	Mas lejos, mas lejos, mas lejos, mas lejos, mas lejos desde atrás de la pista. Desde un poquito atrás	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:13:00	0:13:09	0:00:09	Sí. ¿Te duele al golpear, o que? Saca con la izquierda. Joder tío ¿qué pasa?, ¿te caíste de morros, o que?	Individual	Irrelevante		
	0:13:14	0:13:17	0:00:03	David, vete atrás, desde atrás	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	0:13:17	0:13:19	0:00:02	Desde el final del campo se saca ¿eh?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:13:23	0:13:28	0:00:05	Sí, si llegas, ya verás. Haz el gesto bien.	Individual	Motivación-reto		Conducción
	0:13:29	0:13:31	0:00:02	Abierto es, pero rígida la mano.	Individual	Técnico-táctico		Conducción
	0:13:33	0:13:35	0:00:02	Va, ves como si llegas.	Individual	Motivación-alaba		Conducción
	0:13:41	0:13:42	0:00:01	Sacamos de arriba, también	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:14:38	0:14:40	0:00:02	Daniel y Víctor, venir aquí, a la red.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:15:05	0:15:09	0:00:04	(silbido). Vale	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:15:25	0:15:28	0:00:03	Bien, vamos a ver. Vale, venir aquí,	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la 7ª tarea	Presentación
	0:15:28	0:15:29	0:00:01	Raúl	Individual	Censura		Presentación
	0:15:31	0:15:36	0:00:05	A ver, recuerdo varias cosas, ahora para jugar, recuerdo varias cosas.	Todo el grupo	Irrelevante		
	0:15:36	0:15:40	0:00:04	A ver Isabel y Sandra, Isabel, Sandra.	Individual	Censura		Presentación
	0:15:41	0:15:54	0:00:13	Recuerdo varias cosas, vamos a hacer, ahí sale un campo, pues poniéndolo a ese lado del campo y sin coger aquel, ahí sale un campo para hacer tres contra tres ¿vale?, y luego, aquí salen dos campos, esta red hay que tensarla un poquito, entonces, ahora echamos para atrás aquello y	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:15:55	0:15:58	0:00:03	Os recuerdo, recepción, cuando se saca, podéis sacar de abajo o de arriba.	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:16:00	0:16:07	0:00:07	La recepción siempre, uno delante que haría de colocador y dos detrás de recepción ¿vale?, intentáis hacer la jugada de recepción, colocación y remate.	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
	0:16:08	0:16:11	0:00:03	Os recuerdo, la puntuación a veinticinco, sin recuperación de saque,	Todo el grupo	Reglamentario		Presentación
	0:16:11	0:16:19	0:00:08	Si vais teniendo dudas, me lo decís donde estar en cada momento y si podemos, saltar a bloquear, que el otro día ya empezamos a verlo sobre la marcha ¿de acuerdo? ¿Alguna duda?	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:16:20	0:16:22	0:00:02	Sandra, ¿alguna duda de lo que he dicho?, no ¿verdad?, estás al loro	Individual	Censura		Presentación
	0:16:23	0:16:25	0:00:02	Ahí, ¿también? ¿Ninguna duda?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Conducción de la 7ª tarea El profesor organiza la tarea, pasándose por los grupos que se han formado y están a su vez intentando organizarse.	Conducción
	0:16:26	0:16:29	0:00:03	A ver, esperar un momento antes de salir, grupos de tres, vale.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción

0:16:30	0:16:32	0:00:02	Poneros en aquel campo. Otro grupo de tres.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:16:33	0:16:34	0:00:01	Vale, vosotras iros a ese	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:16:34	0:16:43	0:00:09	Ir marcando los campos, ir marcando los campos, echar para atrás la red poco a poco. Vale, vale así, vale así.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:16:45	0:16:46	0:00:01	Vale, ahora se pone él.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:16:49	0:16:51	0:00:02	Marcar los campos, os ponéis aquí en estos dos campos ¿vale?	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:16:53	0:16:54	0:00:01	Vosotras, ¿con quién vais?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:16:57	0:17:02	0:00:05	Vale, pero bueno mira, ahí son cinco, iros una allí. Vas tu Luz y Cristina te pones aquí.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:17:04	0:17:05	0:00:01	¿Os falta, u os sobra?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:17:10	0:17:12	0:00:02	Vale, me pongo yo ahora.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:17:21	0:17:22	0:00:01	Marcar el campo ahí atrás.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:17:33	0:17:36	0:00:03	A ver, aquí ¿quiénes vais? Vale,	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:17:46	0:17:48	0:00:02	Vale, tres, ¿Aquí quién falta?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:17:49	0:17:50	0:00:01	Sergio.	Individual	Censura		Conducción
0:17:50	0:18:14	0:00:24	Aquí tres, cuatro. Ahí, ¿qué pasa? Venir aquí. Sí, ponte ahí. , Sí, tres y dos, vale, me pongo yo aquí	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:18:17	0:18:29	0:00:12	A ver, hacemos rotaciones. Cómo vimos ya el último día, después de recuperar, siempre se rota hacia la derecha ¿vale?, el que estaba ahí arriba a la derecha, es el que pasa a sacar	Todo el grupo	Reglamentario	Profesor completa un grupo de alumnos que están impares.	Conducción
0:18:31	0:18:32	0:00:01	Venga va, empezamos ya ¿eh?	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:18:35	0:18:36	0:00:01	Uno cero y cambio.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:18:38	0:19:06	0:00:28	Luego a ocho puntos cambiamos de campo. Luego cambiamos, luego cambiamos. Ya esta ¿no? ¿Así? ¿Que vais vosotras tres? ¿Cómo que claro?, pero mezclar. Va, este campo es un poquito más corto no pasa nada, el caso es que cojamos la dinámica del juego ¿vale?,	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Juega con el grupo de alumnos en el que está. Las informaciones sólo son para el desarrollo del juego de su grupo.	Conducción
0:19:07	0:19:08	0:00:01	A ver, desde atrás, desde atrás.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:19:09	0:19:13	0:00:04	Sí. No, al revés, al revés, uno delante y dos atrás.	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:19:15	0:19:18	0:00:03	Venga va, vale, arriba	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:19:22	0:19:24	0:00:02	Fuera, fuera, no, pero de todas maneras has tocado la red,	Individual	Reglamentario		Conducción
0:19:24	0:19:26	0:00:02	Ha estado muy bien la jugada pero has tocado la red.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:19:27	0:19:36	0:00:09	Uno cero, uno cero ganáis.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:19:45	0:19:46	0:00:01	Dos cero	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:19:52	0:19:55	0:00:03	¡Tuya! Tres cero,	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción

0:19:55	0:19:57	0:00:02	yo que os iba a dejar a vosotros dos solo, me parece que no.	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
0:20:03	0:20:08	0:00:05	¡Voy!, arriba, pásala, pásala, fácil,	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:20:08	0:20:11	0:00:03	Eso es retención además. Cuatro cero.	Individual	Reglamentario		Conducción
0:20:16	0:20:21	0:00:05	Sigue, vale, arriba, pásala, vale, sigue.	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:20:23	0:20:24	0:00:01	Vale cuatro uno, sacamos.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:20:26	0:20:28	0:00:02	Sí, sacas tú, Jorge.	Individual	Reglamentario		Conducción
0:20:32	0:20:35	0:00:03	Cuatro uno a ver, poneros una delante, sería Sandra delante y vosotras dos detrás.	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:20:36	0:20:41	0:00:05	Ponte aquí, el primer toque iría a cualquiera de vosotras, y el segundo lo das tu ¿vale?	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:20:41	0:20:52	0:00:11	Va, sí. Sigue, arriba, buena, sigue, sigue, sigue, vale. Cuatro dos.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:20:54	0:20:57	0:00:03	Seguid vosotros solos como en voley playa que yo voy a mirar un poco por ahí ¿vale?, ahora vengo	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:21:01	0:21:04	0:00:03	A ver, un momento, un momento, eso es falta ¿eh?, pisar la línea.	Individual	Reglamentario		Conducción
0:21:07	0:21:12	0:00:05	Ah, muy bien, sí, sí, sigue	Individual	Irrelevante		
0:21:23	0:21:28	0:00:05	A ver, allí en recepción, uno delante y dos atrás, entonces supuestamente tienen que recibir...	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:21:28	0:21:34	0:00:06	Dani, ponte más atrás. Ahí. Ahora, ahora, arriba.	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:21:36	0:21:40	0:00:04	Coloca Víctor. Sigue, arriba	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:21:47	0:21:52	0:00:05	Bien, bien, bien. Ya, ya os veo, es por la tele.	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:22:10	0:22:14	0:00:04	Pásala, va arriba, pásala	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:22:38	0:22:39	0:00:01	Víctor, combina	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:22:41	0:22:42	0:00:01	A ver, es voleibol, no ping pong ¿eh?	Pequeño grupo	Censura		Conducción
0:22:50	0:22:51	0:00:01	¿Cuánto vamos aquí?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Su grupo de juego. Intervenciones del 22:55 al 26:55'.	Conducción
0:22:55	0:22:56	0:00:01	Me meto otro poco, aquí.	Pequeño grupo	Irrelevante		
0:23:00	0:23:01	0:00:01	Fuera	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:23:01	0:23:09	0:00:08	No he hecho nada, hasta ahora no he hecho nada. Claro. No, si tiene el mismo plano. Y os ponéis nerviosas ¿no? Claro	Pequeño grupo	Irrelevante		
0:23:15	0:23:18	0:00:03	Esa, siempre que haya duda, es siempre de los de atrás ¿vale?	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:23:20	0:23:21	0:00:01	fuera	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción

0:23:33	0:23:42	0:00:09	Sacáis vosotras, sacáis vosotras, rotáis, no esperar un momento estábamos sacando nosotros ¿no?, siempre que se recupera saque, se rota entonces saca Sandra ahora y rotáis a la derecha	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:23:48	0:23:52	0:00:04	Venga. Venga, una buena jugada ahora ¿eh?	Pequeño grupo	Motivación-reto		Conducción
0:23:55	0:23:58	0:00:03	Tuya, coloca, coloca, coloca, llegas, vale.	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:24:04	0:24:05	0:00:01	La mano dura, Daniel.	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:24:07	0:24:09	0:00:02	Voy. Arriba, colócale,	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:24:09	0:24:11	0:00:02	Eso es, vale.	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:24:14	0:24:15	0:00:01	¿Has sacado tú antes?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:24:16	0:24:28	0:00:12	Sí. Habréis rotado mal, es que me he metido yo. A ver, espera, no puedes pisar la línea. Sí, sí fuera del campo.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:24:30	0:24:34	0:00:04	Sigue. No, no puedes Lucía.	Individual	Reglamentario		Conducción
0:24:37	0:24:39	0:00:02	No sé, lo tenéis que llevar vosotros	Pequeño grupo	Irrelevante		
0:24:40	0:24:41	0:00:01	Buena también	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:24:42	0:24:50	0:00:08	Estáis nerviosas porque esta la tele. Es una grabación, luego se lo preguntáis, ahora poneos a jugar.	Pequeño grupo	Irrelevante		
0:24:56	0:24:57	0:00:01	No.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:25:21	0:25:31	0:00:10	Sí. Sacan ellas ahora. ¡Ah!, sacamos nosotros ¿no?, venga va. Venga, ese saque, ahora saca Luz. Has sacado tú ya ¿no, Sandra?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:25:32	0:25:35	0:00:03	Venga va, desde atrás, desde atrás del todo Luz, ahí.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:25:36	0:25:39	0:00:03	Sí llegas, antes has llegado, va arriba.	Individual	Motivación-reto		Conducción
0:25:44	0:25:51	0:00:07	¿Cuánto vamos?, ¿de puntos? ¿Ganamos? Nueve ocho ganamos ¿eh?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:25:57	0:26:05	0:00:08	Esa, la segunda, la segunda es la tuya. La primera no. A nueve. Esas déjalas pasar, Jorge.	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:26:08	0:26:09	0:00:01	Fuera.	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:26:12	0:26:18	0:00:06	Va, sigue, vale, pasa.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:26:19	0:26:21	0:00:02	Arriba, dedos, dedos.	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:26:24	0:26:26	0:00:02	Sigue, no, fuera,	Individual	Reglamentario		Conducción
0:26:27	0:26:28	0:00:01	Buena, buena.	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:26:29	0:26:32	0:00:03	Todas las que dudéis de cómo darlas, de dedos siempre es el toque más fácil ¿eh?	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
0:26:36	0:26:37	0:00:01	Saco, diez- ocho	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:26:39	0:26:41	0:00:02	Segunda Luz, esa es tuya.	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:26:46	0:26:55	0:00:09	Va. Sigue, sigue. No, tu no.	Individual	Técnico-táctico		Conducción

0:26:55	0:26:57	0:00:02	Seguid vosotros que voy a mirar por aquí	Pequeño grupo	Irrelevante	Ha estado del 22:55 al 26:55 jugando con este grupo	
0:27:03	0:27:09	0:00:06	Pascau, la cabeza para estudiar, déjala, déjala, que luego... Ya tío, pero...	Individual	Censura		Conducción
0:27:12	0:27:18	0:00:06	Arriba, remata. Si estás de defensa, no subas a rematar, ya te tocara estar ahí.	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:27:19	0:27:20	0:00:01	¿Cuánto vais aquí?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:27:20	0:27:21	0:00:01	Fuera	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:27:25	0:27:26	0:00:01	¡Llegas!,	Individual	Motivación-reto		Conducción
0:27:26	0:27:27	0:00:01	buena	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:27:33	0:27:34	0:00:01	¿Cuánto vais aquí?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:27:57	0:28:06	0:00:09	Arriba. Cristina, Cristina esta bien pero un poquito más alta,	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:28:06	0:28:08	0:00:02	Para que pueda rematar, si no, no llega ¿vale?	Individual	Funcionalidad de la tarea		Conducción
0:28:10	0:28:11	0:00:01	Vale, bien, bien, bien, bien.	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:28:17	0:28:23	0:00:06	Buena, buena. Vale, está bien ahí, combinar, eso es, son los tres toques.	Pequeño grupo	Motivación-alaba		Conducción
0:28:24	0:28:25	0:00:01	Borja, un poquito más alta la colocación,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:28:26	0:28:27	0:00:01	Para que le dé espacio ¿eh?	Individual	Funcionalidad de la tarea		Conducción
0:28:34	0:28:36	0:00:02	Dani, junta las manos para recibir de mano baja,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:28:37	0:28:39	0:00:02	Eso es falta, las vamos a empezar a pitar ¿eh?	Individual	Reglamentario		Conducción
0:28:42	0:28:48	0:00:06	Sigue, sigue. No, no, yo estaba fuera es verdad, no vale.	Pequeño grupo	Motivación-empuje	Llega a su grupo...	Conducción
0:28:57	0:29:04	0:00:07	Buena, sigue, arriba. Buena, buena, buena.	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea	Evalúa la jugada de otro grupo	Conducción
0:29:21	0:29:31	0:00:10	¿Cómo vamos aquí? ¿Quién gana? Vale, entonces os dejo a los dos también, ¡hala! diecisiete doce, soy el gafe ¿no?, del equipo	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea	Está en su grupo...	Conducción
0:29:53	0:29:55	0:00:02	Buena, sigue, buena, sigue.	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
0:29:59	0:30:00	0:00:01	Fuera	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
0:30:21	0:30:31	0:00:10	Víctor, muñeca no, antebrazo, si no se va donde quiera el balón. ¿Eh?, ya, ya, ya he visto	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:30:32	0:30:35	0:00:03	Arriba, buena.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:31:02	0:31:04	0:00:02	Arriba. Mas alta, Juan	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:31:06	0:31:07	0:00:01	Y las colocaciones hacerlas muy altas	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:31:07	0:31:10	0:00:03	Para que de tiempo, al rematador a pensarlo y a entrar.	Pequeño grupo	Funcionalidad de la tarea		Conducción
0:31:18	0:31:19	0:00:01	Vale, vale	Pequeño grupo	Irrelevante		
0:31:24	0:31:30	0:00:06	Y Demetrio, ¿no ha venido o que? ¿No ha venido Demetrio? ¿No ha venido Demetrio? Ah, vale, vale	Pequeño grupo	Irrelevante	Pregunta sobre un alumno	
0:31:44	0:31:47	0:00:03	Voy a empezar a pitar las retenciones ¿eh?, que hay muchas.	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción

	0:31:57	0:32:01	0:00:04	Arriba, arriba, buena. Venga coloca,	Pequeño grupo	Técnico-táctico		Conducción
	0:32:01	0:32:02	0:00:01	buena	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:32:12	0:32:18	0:00:06	Sergio, por no estar al loro, ¿dónde estabas mirando?, ¿sí no hay chicas en la clase casi?, ¿dónde miras?	Individual	Censura		Conducción
	0:32:23	0:32:30	0:00:07	Arriba, buena, sigue, buena, sigue, sigue, ¡eh!	Pequeño grupo	Motivación-alaba		Conducción
	0:32:32	0:32:33	0:00:01	¿Por qué la coges?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:32:35	0:32:39	0:00:04	Cuidado. Con el pie se puede un toque, se puede	Individual	Reglamentario		Conducción
	0:32:47	0:32:48	0:00:01	¿Y ese hueco? ¿Qué haces ahí detrás?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:33:00	0:33:02	0:00:02	A ver, céntrate David, regúlate, venga	Individual	Censura		Conducción
	0:33:04	0:33:09	0:00:05	Arriba. Coloca, Chema, coloca. Coloca, eso es falta,	Individual	Técnico-táctico		Conducción
	0:33:09	0:33:13	0:00:04	Sería falta, pero no la pitamos, porque no hemos pitado ninguna, pero eso sería falta.	Individual	Reglamentario		Conducción
	0:33:19	0:33:24	0:00:05	A ver, el pie menos ¿eh?, el pie, no hay que darle. Ya, ya lo sé	Individual	Censura		Conducción
	0:33:27	0:33:29	0:00:02	Arriba, buena,	Pequeño grupo	Motivación-alaba		Conducción
	0:33:31	0:33:32	0:00:01	mete la muñeca	Individual	Técnico-táctico		Conducción
	0:33:53	0:34:02	0:00:09	Vale, falta, falta porque ha tocado la red. Falta, saca aquel equipo	Pequeño grupo	Reglamentario		Conducción
	0:34:04	0:34:05	0:00:01	Claro	Individual	Reglamentario		Conducción
	0:34:12	0:34:13	0:00:01	¿Qué le pasa?	Individual	Irrelevante		
	0:34:17	0:34:20	0:00:03	Arriba. ¡Cuidado!	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	0:34:26	0:34:27	0:00:01	Junta las manos Luz	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
FINAL DE LA SESIÓN 8ª TAREA	0:34:47	0:34:54	0:00:07	Bien, vale, vale, venimos aquí un momento. A ver balones aquí. Venir un momentito	Todo el grupo	Organización de la tarea		
	0:35:00	0:35:09	0:00:09	Sí, queda un minuto que estiramos y os cuento las cosas que vais a pitar vosotros también a partir de ahora. A ver venga, estiramos un poquito, estiramos ahí, hacia arriba	Todo el grupo	Demostración de la tarea	Presentación de la 8ª tarea Demuestra la tarea que consiste en la realización de estiramientos, y explica, a su vez, varias reglas de juego.	Presentación
	0:35:11	0:35:22	0:00:11	Todos los toques, seguir estirando ¿eh?, todos los toques que sean con manos separadas aquí abajo, a partir de ahora, del próximo día, es retención ¿vale?, por ahora lo dejaba para que siguiera el juego, pero ya poco a poco hay que irlo dando de mano baja, ¿vale?	Todo el grupo	Reglamentario	Desarrollo de la 8ª tarea.	Conducción
	0:35:23	0:35:24	0:00:01	Estiramos un brazo	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción

0:35:25	0:35:35	0:00:10	Luego, todo lo que sea de aquí abajo a arriba, como el gesto de remate pero así, también es retención, si se remata, siempre de arriba abajo ¿de acuerdo?, para cuando el próximo día alguien lo haga, pues lo pitáis dentro del mismo partido	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
0:35:36	0:35:37	0:00:01	Cambio de brazo	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
0:35:39	0:35:44	0:00:05	Y por ahora nada mas, si alguien saca dentro del campo, como alguno he visto pisando, pues también lo pitáis.	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
0:35:46	0:35:50	0:00:04	El examen será en junio, todavía, todas las clases que nos quedan serán de voleibol, siempre que podamos salir fuera ¿vale?	Todo el grupo	Irrelevante		
0:35:51	0:35:52	0:00:01	Dejamos caer el tronco ahí, un poquito.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
0:35:57	0:36:05	0:00:08	¿Vale?, eso lo empezáis a pitar ya, porque, no son acciones reglamentarias en voleibol y son retenciones, o dobles.	Todo el grupo	Reglamentario		Conducción
0:36:07	0:36:08	0:00:01	Vale, una pierna	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
0:36:11	0:36:31	0:00:20	Si, ella, se queda ahora. Sí, el examen, sí. El otro no se va a examinar. No. Cambio al otro. Si, dice que no, porque se va ya del instituto y no, le da igual. Sí. Al gimnasio, le buscas a él.	Individual	Irrelevante	Habla con el Jefe de Departamento y con una alumna pendiente.	
0:36:33	0:37:08	0:00:35	Vale, a ver, eh... Recogen los balones, los que he dicho al principio, Jorge y ¿quién era el otro?, y Escurra ¿vale? Ayudarle, ayudarles el resto, no seáis malos. Raúl, te traes esa también, o Juan. Venga, ayudarles a... cada uno un balón. Isabel, tira ese balón de ahí, por favor. David, tira ese balón. Ahí, a la red, dáselo a Escurra o a Jorge	Todo el grupo	Organización de la tarea		

* OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE *

Código: Grabación 19

Tipo de contenido: Voleibol

Nº de sesión en unidad didáctica: 9

Duración de la sesión: 37"24"

	Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
INICIO DE LA SESIÓN	0:37:39	0:38:23	0:00:44	Vale. Vamos a salir todos en la tele. No. A ver, atenderme un poquito, por favor. Vale vamos, a ver. Vale, vamos a dar una clase normal ¿vale?, como todas las que hemos dado, lo único que varía es que bueno, nos van a filmar, es un trabajo de investigación ¿vale?, ¿de acuerdo? Sí, van a investigaros a vosotros a ver que tal dais la clase ¿vale?	Todo el grupo	Irrelevante		

0:38:25	0:39:25	0:01:00	Bueno, hasta ahora hemos dado en voleibol, hemos dado eh... la defensa de mano baja, el toque de mano baja, hemos dado el toque de dedos y hemos dado el saque y dimos el otro día el remate ¿de acuerdo?, hoy vamos a acabar con el remate. Vamos a repasar un poquito el golpeo con la mano, la batida, y vamos a repasar un poco todo lo que hemos dado hasta ahora ¿de acuerdo?, al final, jugaremos un poco, vamos a tratar hoy, además de repasar un poco el remate, vamos a tratar de enlazar el saque con mano baja, con el toque de dedos y con el remate, es decir, nos vamos a ir aproximando al juego real ¿de acuerdo?, al juego tal y como es en voleibol ¿vale?, bueno, vamos a... ¿eh? Vamos a hacer, vamos a poner aquí tres campos, vamos a poner aquí tres campos y luego nos separaremos. ¿Vale?, al final jugaremos y haremos equipos de cuatro, jugaremos cuatro contra cuatro con algún reserva	Todo el grupo	Presentación de la sesión	Presentación de la sesión	
0:39:26	0:39:30	0:00:04	El examen Maite, pues probablemente será la semana que viene, la semana que viene o la siguiente ¿vale?,	Individual	Irrelevante		
0:39:30	0:39:38	0:00:08	nos debe quedar una clase ¿de acuerdo?, nos debe quedar una clase también de primeros auxilios que todavía no hemos dado y que la tendremos que dar la semana que viene	Todo el grupo	Irrelevante		
0:39:39	0:39:42	0:00:03	María Eugenia, estoy hablando. Si queréis me callo. Claro, yo si queréis me callo	Individual	Censura		
0:39:42	0:39:43	0:00:01	Natalia, ¿qué quieres?	Individual	Censura		
0:39:46	0:40:00	0:00:14	¿Eh? Dime, dime. El viernes tenemos el examen de cha cha cha. El anterior de voleibol si os la di, os di las fotocopias y ahora tenéis que pasarlo al cuaderno ¿vale?	Individual	Irrelevante		
0:40:01	0:40:27	0:00:26	¿Hay alguna pregunta más? Pues... Sí, os voy a dar teoría, os voy a dar... pero un folio ¿eh?, por las dos cara ¿de acuerdo?, con cuatro cositas muy básicas. ¿Hay alguna otra pregunta? El de primeros auxilios daremos una clase práctica y ya veremos, ya veremos igual os pido que hagáis algún vendaje o alguna reanimación ¿vale?, con boca a boca...	Individual	Irrelevante		
Inicio Intervenc	Final intervenc	Duración intervenc	Comentarios	Situación	Contenido de la información Categoría	Observaciones	Observaciones para datos
0:40:29	0:40:34	0:00:05	Pues lo primero que hacemos es, levantarnos y ponernos a estirar aquí todos, sobre todo me interesa que estiremos dedos, antebrazos, brazos, hombros, pero también piernas ¿vale? ¿Eh?	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación de la 1ª tarea.	Presentación
0:40:57	0:40:58	0:00:01	Vale, vale, Ana, ¿qué pasa?	Individual	Pregunta sobre tarea	Conducción de la 1ª tarea. El profesor dirige el calentamiento y va dando "toques de atención" a algunos alumnos y alumnas	Conducción
0:41:02	0:41:08	0:00:06	Vale, chicas, chicas. Vale va, vamos, dirijo yo el estiramiento.	Pequeño grupo	Censura		Conducción
0:41:09	0:41:10	0:00:01	María Eugenia, por favor.	Individual	Censura		Conducción
0:41:15	0:41:16	0:00:01	Vale, estiramos un poquito hombros	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
0:41:17	0:41:18	0:00:01	Venga va.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:41:20	0:41:24	0:00:04	Adrián, Adrián, déjalo ahí, déjalo ahí. Déjalo ahí mismo y luego ya te lo llevas.	Individual	Irrelevante		
0:41:31	0:41:37	0:00:06	Venga ahí un poquito. Venga ahí.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
0:41:47	0:42:05	0:00:18	Eh... ya os lo contaré. Si queréis sí, si quieréis Telemadrid, en sucedió en Madrid, vamos a salir en <i>Sucedió en Madrid, Madrid Directo</i> .	Todo el grupo	Irrelevante		

DSLLO DE LA SESIÓN 1ª TAREA

	0:42:08	0:42:09	0:00:01	Venga, va, va, va, va, venga,	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	0:42:09	0:42:10	0:00:01	Un poquito las muñecas.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:42:25	0:42:43	0:00:18	Venga ahí un poquito, va. Venga ahí un poco.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:42:43	0:42:44	0:00:01	Pero chicas,	Pequeño grupo	Censura		Conducción
	0:42:45	0:42:46	0:00:01	Ya María Eugenia ¿qué te pasa hoy?	Individual	Censura		Conducción
	0:42:47	0:42:50	0:00:03	María, ¿qué pasa?	Individual	Censura		Conducción
	0:42:55	0:43:15	0:00:20	Venga ahí un poquito. Venga un poquito el tronco, va, rotamos ahí y por delante otra vez ahí, venga va.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:43:21	0:43:22	0:00:01	Blanca, ¿qué pasa?	Individual	Censura		Conducción
	0:43:27	0:43:33	0:00:06	Venga ahí, bajamos ahí un poquito. Y me arqueo ahí un poquito.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:43:45	0:43:46	0:00:01	Venga un poquito las piernas.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:44:09	0:44:11	0:00:02	Venga un poquito los gemelos, va.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:44:13	0:44:23	0:00:10	Flexiono una y me apoyo en la extendida, flexiono una rodilla y me apoyo en la pierna extendida. Y voy cambiando.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:44:30	0:44:32	0:00:02	Venga un poquito los cuádriceps, nos apoyamos en el de al lado.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:44:35	0:44:37	0:00:02	Ana subimos un poquito la rodilla por detrás	Individual	Censura		Conducción
	0:44:37	0:44:44	0:00:07	María porque si no...María, buenos días, estamos en clase ya desde hace un rato, ¿qué de que? Estamos en clase desde hace un rato.	Individual	Censura		Conducción
	0:44:45	0:44:47	0:00:02	Que subáis la rodilla por detrás un poquito.	Individual	Censura		Conducción
	0:44:48	0:44:50	0:00:02	Como Pablo, ¿no veis a Pablo como la sube?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:44:55	0:44:56	0:00:01	A ver Pablo, no te muevas.	Individual	Censura		Conducción
	0:44:57	0:44:59	0:00:02	Venga, los tobillos un poquito.	Todo el grupo	Demostración de la tarea		Conducción
	0:45:02	0:45:17	0:00:15	Eh... ¿a Resti no os lo he presentado o sí? Es un alumno que ha terminado el INEF y esta haciendo las prácticas ¿vale?, didácticas. ¿Eh?	Todo el grupo	Irrelevante	Durante toda la sesión Resti está controlando los grupos de un extremo de la red, por lo que el profesor no se desplaza casi nada por esos grupos.	
2ª TAREA	0:45:19	0:45:44	0:00:25	Bien. Vale, para calentar, mirar lo que vamos a hacer para calentar, nos vamos a poner, se va a poner, uno a un lado del campo con un balón y los otros cuatro se van a poner enfrente ¿de acuerdo?... Uno se pone con un balón a un lado del campo y otros cuatro se van a poner,	Todo el grupo	Organización de la tarea	Presentación de la 2ª tarea	Presentación
	0:45:45	0:46:07	0:00:22	Lo único que quiero que hagamos es que el que esta solo con el balón haga saques y luego de uno en uno vamos recibiendo, entra el primero, de los tres que hay enfrente, recibe de mano baja, la coge y la tira o recibe de mano baja, y si le viene bien golpea de dedos ¿de acuerdo? Saca mi compañero de enfrente, que esta solo.	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	0:46:08	0:46:09	0:00:01	¿Vale, Blanca?	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:46:10	0:46:11	0:00:01	Eso es.	Individual	Irrelevante		
	0:46:11	0:46:25	0:00:14	Y lo tres de enfrente, actúan de uno en uno ¿vale?, suavcito, vamos calentando, recibe de mano baja, si puede toca de dedos y si no simplemente defiende el saque, coge el balón y lo pasa, para que su compañero vuelva a sacar ¿vale?	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación

0:46:25	0:46:27	0:00:02	María, ven aquí a explicármelo venga.	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:46:30	0:46:32	0:00:02	No, no	Individual	Censura		Presentación
0:46:33	0:46:34	0:00:01	¿Vale?, ¿lo habéis entendido todos?,	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:46:35	0:46:37	0:00:02	Cada cuatro un balón, uno solo y tres enfrente.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
0:46:39	0:46:46	0:00:07	Como aquí se pondrá uno y los tres enfrente ¿eh?, aquí lo hacemos al revés, uno allí y tres enfrente solos ¿vale?, ¿nos vamos organizando?	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
0:46:46	0:47:00	0:00:14	¿Qué se me ha metido aquí, macho? ¿Qué me pasa aquí, tío? Joder, ¿qué me pasa aquí en el balón ahora, macho?		Irrelevante		
0:47:01	0:47:02	0:00:01	¿Qué pasa, chicas?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:47:12	0:47:15	0:00:03	Que no funciona. ¿No se oye bien?		Irrelevante		
0:47:20	0:47:27	0:00:07	¿Y bien? Bueno, pues dos y uno. En vez de tres y uno, dos y uno. Vale, ahora a otro.	Individual	Organización de la tarea		Presentación
0:47:33	0:47:37	0:00:04	Uno y tres enfrente, uno, sí ahí se pone el que tiene el balón.	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
0:47:43	0:47:53	0:00:10	Cristina, mira, si ahí se pone Ana con tres enfrente, aquí lo hacemos al revés, se pone aquí el que tiene balón y los otros tres enfrente allí. Sí.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
0:47:55	0:48:03	0:00:08	A ver, mirar, si uno se pone allí y tres enfrente, aquí al lado lo hacemos al revés, el que esta solo con el balón esta aquí y los otros tres están allí sin balón.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
0:48:04	0:48:09	0:00:05	A ver, cristina, por favor, Ana esta ahí, ponte tú ahí Cristina.	Individual	Organización de la tarea		Presentación
0:48:10	0:48:14	0:00:04	Las tres que están con Ana ¿quiénes son? No, sois tres.	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:48:18	0:48:19	0:00:01	No, bueno, sí pero...	Individual	Irrelevante		
0:48:21	0:48:24	0:00:03	A ver, a ver, a ver, a ver, a ver, a ver, a ver, parar un momento	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
0:48:26	0:48:27	0:00:01	A ver Santiago, ¿tu con quien estas?	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
0:48:28	0:48:31	0:00:03	Poneros en fila uno detrás de otro, los dos que no actúan, están detrás	Pequeño grupo	Organización de la tarea	Conducción de la 2ª tarea	Conducción
0:48:33	0:48:38	0:00:05	Como aquí esta este trío, nosotros cambiamos, María Eugenia se pone allí y el trío se viene aquí, para tener más sitio ¿vale?	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:48:39	0:48:43	0:00:04	Cristina saca ahí, eso es. Vente más para atrás Cristina	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:48:44	0:48:45	0:00:01	A ver, os...	Pequeño grupo	Irrelevante		
0:48:45	0:48:48	0:00:03	No, no, no, no, Aida, ahí no te puedes poner porque no tenemos sitio.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:48:50	0:48:51	0:00:01	Claro no, porque no estamos haciendo bien los grupos.	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:48:54	0:48:56	0:00:02	Ponte tú con ellas. Si, ponte tú con ellas.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:48:57	0:49:04	0:00:07	A ver, Pablo. Ponte tú con el grupo de Maria Eugenia. Venga por favor.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:49:12	0:49:13	0:00:01	Y Aída, ponte con ellas.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:49:15	0:49:19	0:00:04	Bueno, pues entonces seguramente faltara... uno tres, uno tres, vale.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:49:19	0:49:20	0:00:01	Esta bien, no importa Aida, poneros ahí.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:49:23	0:49:30	0:00:07	Pues porque tiene que haber dos grupos en cada lado, en cada campo, no pasa nada Aida, ponte con los chicos, ponte con los chicos, son muy majetes...	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:49:31	0:49:32	0:00:01	Chicas va	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción

0:49:33	0:49:45	0:00:12	A ver como... para que no haya confusión, el que actúe que este solo en el campo y los otros están fuera ¿vale? Para que no haya confusión el que actúa esta solo en el campo y los otros están fuera...	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:49:46	0:49:50	0:00:04	Para que no haya confusión el que actúa esta solo en el campo y los otros están fuera	Todo el grupo	Censura		Conducción
0:49:51	0:49:52	0:00:01	Fuera María, María	Individual	Censura		Conducción
0:49:54	0:50:02	0:00:08	Chicos, Carlos, ¿os lo explico o... lo vuelvo a repetir?, para que no haya confusión va a actuar Víctor y los demás Carlos para atrás.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:50:03	0:50:09	0:00:06	Pues cuando queráis, venga vamos funcionando, va venga va. Simplemente recibirlo	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:50:11	0:50:13	0:00:02	María Eugenia, el saque hazlo desde más atrás.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:50:13	0:50:15	0:00:02	A los seis saques cambiamos	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:50:15	0:50:17	0:00:02	Ana, el saque tiene que ser desde más atrás	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:50:21	0:50:31	0:00:10	Se la tiras, lo que he dicho, lo que he dicho ya dos o tres veces, pues lo que he dicho, que se la pases, que se la pases con la mano, con la manita, se la tiro con la manita y me pongo la última y me quito y me pongo la última	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:50:33	0:50:34	0:00:01	Santiago, el saque tiene que ser desde más atrás	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:50:35	0:50:36	0:00:01	toma	Individual	Irrelevante		
0:50:39	0:50:41	0:00:02	Que esté muy claro quien esté actuando	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
0:50:42	0:50:44	0:00:02	No pasa nada, no pasa nada, recibe otra vez	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:50:45	0:50:48	0:00:03	Seis saques y cambio, Laura, María Eugenia, seis y cambio.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:50:48	0:50:51	0:00:03	Desde ahí no se puede sacar María Eugenia, mucho más atrás, mucho más atrás.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:50:52	0:50:55	0:00:03	Bueno pues hay que intentarlo, a ver. Llegas de sobra María Eugenia,	Individual	Motivación-reto		Conducción
0:50:55	0:50:56	0:00:01	Vete más atrás.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:50:58	0:51:01	0:00:03	Víctor, mano baja para defender y toque de dedos	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:51:03	0:51:07	0:00:04	Sí, sí, ya lo he dicho Natalia, defiende de mano baja y toco de dedos	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:51:10	0:51:11	0:00:01	A ver ¿por qué se nos sale, Laura?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:51:12	0:51:16	0:00:04	El peso hacia delante, el peso hacia delante Adrián, en el golpeo, en el saque	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:51:17	0:51:20	0:00:03	Natalia, recibo de mano baja y toco de dedos	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:51:22	0:51:29	0:00:07	El peso hacia delante en el saque ¿eh? El peso hacia delante Adrián no... eh	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:51:29	0:51:32	0:00:03	... Jo macho, yo no sé si lo explico en chino o que es lo que...	Individual	Censura		Conducción
0:51:32	0:51:33	0:00:01	Espera, para, para, para Adrián.	Individual	Censura		Conducción
0:51:33	0:51:41	0:00:08	Vamos a ver, intento recibir de mano baja y la subo arriba a la vertical, o devuelvo de dedos o la cojo, pero lo que no puedo es intentar devolver de mano baja. ¿Vale?	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:51:42	0:51:43	0:00:01	... Venga va	Individual	Motivación-empuje		Conducción
0:51:43	0:51:48	0:00:05	Claro, porque luego no lo vamos a devolver según nos saquen, ¿vale?,	Individual	Funcionalidad de la tarea		Conducción

0:51:48	0:51:50	0:00:02	intento subir de mano baja y luego devuelvo de dedos	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:51:50	0:51:52	0:00:02	¿Has hecho seis saques María Eugenia?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:51:53	0:51:55	0:00:02	Vale, no pasa nada, no pasa nada, lo has intentado, venga otra vez, otro balón	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:51:56	0:51:58	0:00:02	Laura, tienes que controlar eso ¿eh?	Individual	Motivación-reto		Conducción
0:51:59	0:52:07	0:00:08	Más atrás el saque, el saque se hace más atrás, desde el fondo de la pista, pero bueno, el saque se hace desde atrás,	Pequeño grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:52:10	0:52:12	0:00:02	Chica, el saque desde atrás	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:52:13	0:52:14	0:00:01	Muy bien, Carlos.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:52:15	0:52:17	0:00:02	Venga, va, va, va, ya nos va saliendo	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:52:18	0:52:21	0:00:03	Adrián, Adrián, son seis y cambio ¿eh?	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:52:24	0:52:33	0:00:09	El saque de más atrás, el saque de más atrás Maite más atrás, más atrás Maite, vete hasta... ahí.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:52:34	0:52:39	0:00:05	A ver por qué no llegas, a ver, no es una cuestión de...	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:52:40	0:52:42	0:00:02	El saque lo he dicho también tres veces, mano baja.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:52:43	0:52:50	0:00:07	Maite, no te enteras de nada de lo que digo. Maite, vete más atrás, joe macho	Individual	Censura		Conducción
0:52:54	0:52:55	0:00:01	Vale, está bien Pablo.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:52:58	0:52:59	0:00:01	Vale	Individual	Irrelevante		Conducción
0:52:59	0:53:03	0:00:04	¿Con qué hay que golpear Maite? ¿Con la palma o con el talón?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:53:04	0:53:11	0:00:07	Con el talón de la mano, pues pon la mano en forma de cuchara como vimos en el saque y echa el peso hacia delante, cuando golpees echa el peso hacia delante,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:53:11	0:53:12	0:00:01	Llegas de sobra.	Individual	Motivación-reto		Conducción
0:53:12	0:53:13	0:00:01	Claro Maite, claro,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:53:14	0:53:15	0:00:01	Échate más para atrás.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:53:16	0:53:17	0:00:01	Bueno mejor,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:53:17	0:53:18	0:00:01	Todavía un poquito más, venga.	Individual	Motivación-reto		Conducción
0:53:23	0:53:24	0:00:01	Pues retrásate	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:53:28	0:53:30	0:00:02	Saque de mano baja, pero échate más para atrás Carlos	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:53:31	0:53:38	0:00:07	A ver, tenemos que intentar sacar, golpear con más fuerza, tenemos que echar el peso hacia delante en el saque.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:53:40	0:53:41	0:00:01	Pero tenemos que sacar desde atrás	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:53:46	0:53:50	0:00:04	No echas el peso hacia delante. No echas el peso hacia delante.	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:53:52	0:53:53	0:00:01	Sacas así, y te quedas atrás,	Individual	Indicación de errores		Conducción

0:53:54	0:54:02	0:00:08	Y hemos dicho, llevo el brazo bien atrás y luego saco el peso hacia delante ¿vale? Pero das un pasito hacia delante, te tienes que caer hacia delante.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:54:04	0:54:06	0:00:02	Venga Pablo rapidito, no... , venga.	Individual	Censura		Conducción
0:54:07	0:54:08	0:00:01	Tenemos que sacar de más atrás.	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:54:11	0:54:12	0:00:01	No, desde el fondo de la pista.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:54:12	0:54:14	0:00:02	Claro en voleibol se saca desde el fondo de la pista	Individual	Reglamentario		Conducción
0:54:15	0:54:16	0:00:01	Seis saques y cambio,	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:54:16	0:54:17	0:00:01	Vamos chicos.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:54:18	0:54:22	0:00:04	Échate hacia delante Carlos, carga el peso hacia delante, pero si eso lo hemos dado ya en el saque	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:54:23	0:54:26	0:00:03	Chicos que tenemos que echarnos hacia delante en el saque	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:54:32	0:54:33	0:00:01	Venga Blanca, por favor.	Individual	Censura		Conducción
0:54:40	0:54:43	0:00:03	Bueno bien, no importa venga, está bien, tienes que intentar subirla a la vertical ¿vale?	Individual	Motivación-alaba		Conducción
0:54:44	0:54:45	0:00:01	Venga va	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:54:45	0:54:50	0:00:05	Venga muy bien, muy bien Santiago, bien controlado	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:54:51	0:54:53	0:00:02	¿Qué pasa? ¿Por qué?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:54:55	0:54:58	0:00:03	Venga que es... moverse un poquito antes Maite, Maite, Maite, Maite, Maite	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:54:59	0:55:08	0:00:09	A ver ven, dale el balón para que saque otra vez a Yamira. Ponte tu, ponte tu, ponte tu, ponte tu	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:55:09	0:55:17	0:00:08	Ven, ven, ven Maite ven. Vamos a ver... No, no, no, no, no, que te pongas aquí, que te saque Yamira que voy a hablar con Maite.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:55:18	0:55:20	0:00:02	A ver Maite, si el movimiento de brazos lo hago muy amplio...	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:55:21	0:55:22	0:00:01	Sigue, sigue, Yanira.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
0:55:23	0:55:32	0:00:09	Si el movimiento de brazos lo hago muy amplio, cuando golpeo estoy golpeando aquí y el balón se me va ¿vale?, entonces los brazos, si quiero que el balón salga hacia arriba y hacia delante tienen que estar las manos en este ángulo.	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:55:34	0:55:42	0:00:08	Claro, no tanto, entonces dijimos yo me agacho y me levanto y el movimiento de hombros es mínimo. El movimiento de los brazos no es tan amplio ¿vale?	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:55:43	0:55:45	0:00:02	Venga, hay que controlar el saque, hay que controlarlo	Todo el grupo	Motivación-reto		Conducción
0:55:47	0:55:52	0:00:05	Eh, eh, eh, eh, eh, Aída, no podemos sacar, no podemos sacar desde tan delante.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:55:53	0:55:55	0:00:02	¿A ver por qué no llegas?, vente aquí.	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:55:56	0:56:01	0:00:05	Claro, pues a lo mejor es porque no le estás dando con el talón, o a lo mejor es porque el peso no lo echáis para delante.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:56:01	0:56:03	0:00:02	Carlos, dejas el peso atrás, en el saque	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:56:05	0:56:07	0:00:02	Joe, que no llegas, llegas de sobra tía.	Individual	Motivación-reto		Conducción
0:56:08	0:56:11	0:00:03	Vale, y mira lo que haces, es que golpeas además y te quedas aquí quieta	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:56:11	0:56:15	0:00:04	Y hemos dicho, golpeo y me caigo hacia delante ¿vale?, echo el peso...	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción

0:56:15	0:56:16	0:00:01	Claro	Individual	Irrelevante		
0:56:17	0:56:23	0:00:06	Recordar que nos tenemos que caer hacia delante, dar un paso. Hacia delante en el saque, dar un paso hacia delante en el saque	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:56:26	0:56:28	0:00:02	Macarena, con la palma de la mano, estas con las palmas de las manos,	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:56:28	0:56:30	0:00:02	dijimos que las palmas de las manos se miraban una a otra	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:56:31	0:56:36	0:00:05	María Eugenia, hay que moverse rapidito, venga. Sí	Individual	Técnico-táctico		Conducción
0:56:38	0:56:40	0:00:02	Pablo, saca un poquito más atrás, anda	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:56:43	0:56:47	0:00:04	Oscar, lo haces todo de brazos, lo haces todo de brazos y descontrolas,	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:56:48	0:56:52	0:00:04	no haces nada de flexión, no haces nada de flexión	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:56:52	0:56:53	0:00:01	Bien Pablo bien	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:56:56	0:56:57	0:00:01	Venga va, un poquito más.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:57:00	0:57:02	0:00:02	Cada seis hemos dicho que cambia el sacador	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:57:03	0:57:07	0:00:04	Joe. Oy, oy, oy, oy, oy, oy		Irrelevante		
0:57:11	0:57:12	0:00:01	No, ¿por qué?, si esta saliendo bien.	Individual	Irrelevante		
0:57:12	0:57:13	0:00:01	Venga vamos.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
0:57:15	0:57:19	0:00:04	No va a salir, que no va a salir, que es para ellos. Ya te lo diré.	Individual	Irrelevante		
0:57:22	0:57:23	0:00:01	¿Sale o no?,	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
0:57:24	0:57:26	0:00:02	Recuerda que el peso para adelante, Virginia ¿no?	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:57:26	0:57:31	0:00:05	Silvia, el peso para adelante en el golpeo ¿vale?, el peso para adelante en el golpeo.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:57:35	0:57:36	0:00:01	Con la palma no Silvia,	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:57:36	0:57:37	0:00:01	Tiene que ser con el talón.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:57:40	0:57:41	0:00:01	Bueno, mejor no lo lances.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
0:57:42	0:57:43	0:00:01	Muy bien, muy bien.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:57:45	0:57:46	0:00:01	Ves, lo descontrolas.	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:57:46	0:57:48	0:00:02	Además metes puño, metes muñecas...,	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:57:48	0:57:54	0:00:06	Vete más para atrás, más para atrás, más, más, más, mira...	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
0:57:55	0:57:57	0:00:02	Claro es que no hay que lanzarlo hacia arriba.	Individual	Indicación de errores		Conducción
0:58:03	0:58:04	0:00:01	Bien Silvia	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:58:05	0:58:06	0:00:01	Bueno, no está mal Ana.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
0:58:06	0:58:12	0:00:06	Mira, mira, con esto, mira, mira, ven mira una cosa, mira una cosa, si lo lanzo para arriba, si lo lanzo para arriba, lo voy a golpear ahí, vale entonces,	Individual	Indicación de errores		Conducción

3ª TAREA	0:58:12	0:58:21	0:00:09	Truquillos que hay, que la deje aquí, cuando venga el brazo, cuando venga el brazo hacia delante, simplemente quite la mano, simplemente quito la mano. Claro, no la lanzo ¿vale?	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:58:22	0:58:26	0:00:04	¿Cómo va? ¿Lo hemos hecho ya seis veces cada uno? ¿Seis saques cada uno?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:58:26	0:58:27	0:00:01	Bien María, no importa, venga no está mal	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:58:29	0:58:37	0:00:08	Os recuerdo el toque de mano baja, que hay que amortiguar con las piernas, no solo es una acción de los brazos, no solo es una acción de los brazos	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	0:58:38	0:58:39	0:00:01	Mejor, mucho mejor	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:58:40	0:58:41	0:00:01	Que bien, Cristina muy bien	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:58:44	0:58:45	0:00:01	¿Seis?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:58:45	0:58:46	0:00:01	A ver, ¿hemos terminado?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:58:47	0:58:50	0:00:03	Muy bien, muy bien, muy bien	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:58:51	0:58:54	0:00:03	Ay, las muñecas, María mete las muñecas	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	0:58:55	0:58:57	0:00:02	Lo metes todo de muñecas y todo antebrazo.	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:58:58	0:58:59	0:00:01	No, míralo	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	0:59:03	0:59:05	0:00:02	¿Hemos terminado allí, chicos?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	0:59:07	0:59:13	0:00:06	Laura, no puedes sacar los brazos de la línea del cuerpo, acuérdate lo que dijimos. Claro	Individual	Indicación de errores		Conducción
	0:59:14	0:59:16	0:00:02	Venga Víctor, eso hay que subirlo	Individual	Motivación-reto		Conducción
	0:59:18	0:59:22	0:00:04	Vale, a ver, vamos a cambiar, vamos a cambiar.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
	0:59:25	0:59:26	0:00:01	Vale, es la misma...	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación de la 3ª tarea	Presentación
	0:59:27	0:59:30	0:00:03	A ver, chicos, estamos, ¿por qué estamos aquí los dos grupos?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:59:31	0:59:48	0:00:17	A ver, atenderme un momento, mirar, mirar, en este campo, el sacador esta allí. Hay un sacador allí y un grupo enfrente ¿vale?, en el mismo campo, el otro sacador esta aquí y el grupo enfrente ¿vale?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	0:59:50	0:59:51	0:00:01	¿Y?, como que ¿Y?,	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
	0:59:51	0:59:57	0:00:06	Pues que os pongáis así, sacador y grupo, sacador y grupo, sacador y grupo, sacador y grupo.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	1:00:02	1:00:05	0:00:03	Organizaros, no empecéis, no empecéis, organizaros.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	1:00:06	1:00:07	0:00:01	A ver Laura ¿qué pasa?	Individual	Pregunta sobre tarea		Presentación
	1:00:07	1:00:12	0:00:05	Sacador y grupo. Venga, pues venga, a ver si nos vamos a marear. Ahora el sacador esta allí, el sacador se queda aquí.	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	1:00:13	1:00:14	0:00:01	Vente para acá Blanca.	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	1:00:15	1:00:19	0:00:04	Vale, aquí ya esta y ahí, la sacadora esta ahí ¿vale?	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
	1:00:21	1:00:24	0:00:03	Bien ahora mirar, mirar lo que podemos hacer, atender un poquito,	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	1:00:25	1:00:27	0:00:02	Eh...Aída, ponte aquí.	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	1:00:30	1:00:31	0:00:01	Él va a sacar...Eso es,	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	1:00:31	1:00:33	0:00:02	Atiende Maite.	Individual	Censura		Presentación
	1:00:33	1:00:34	0:00:01	Atender chicas por favor.	Pequeño grupo	Censura		Presentación

1:00:35	1:01:22	0:00:47	Él va a sacar ¿vale?, le va a sacar a Carlos que va a recibir de mano baja. Exactamente igual ¿vale? ¿Qué es lo que va a hacer Aída?, bueno, pues Aída esta casi debajo de la red, pero no le da espalda ni al balón, ni le da la espalda a su compañero que va a recibir, que va a defender ese saque, se pone de costado, de tal forma que controle las dos cosas, Santiago va a sacar. Carlos va a recibir de mano baja y Aída va a intentar tocar de dedos hacia arriba ¿vale?, que resulta que Aída puede tocar de dedos y Carlos después de defender mano baja se echa hacia delante y pasa el balón, mejor, que no, Aída misma coge el balón, se lo tira y nada más, rotamos cada cuatro saques...	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
1:01:22	1:01:23	0:00:01	Un momento María.	Individual	Irrelevante		
1:01:23	1:01:37	0:00:14	Cada cuatro saques rotamos, la que esta de colocadora debajo de la red se va a sacar, el que esta sacando se va a defender y uno de los dos defensores se pone de colocador. Preguntas	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
1:01:41	1:01:49	0:00:08	No, Aída se supone que luego, su función es la de, una vez que se ha defendido el saque, es colocar el balón, para que un compañero remate,	Individual	Funcionalidad de la tarea		Presentación
1:01:50	1:01:52	0:00:02	Ese es el ataque de voleibol ¿vale?,	Todo el grupo	Técnico-táctico		Presentación
1:01:52	1:01:59	0:00:07	Lo que pasa es que todavía no lo vamos a hacer, vamos a sacar, a defender el saque y a colocar un balón a la vertical.	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
1:02:00	1:02:09	0:00:09	Que, el que ha defendido bien viene hacia delante y pasa de dedos. O si quiere rematar que remate, no me importa, lo que quiera, que no sale, pues la cogemos y la pasamos ¿de acuerdo?,	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
1:02:10	1:02:17	0:00:07	Cada cuatro saques se rota, sacadora a defender, defensora a colocador y colocador a sacador, ¿alguna pregunta más?,	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
1:02:18	1:02:20	0:00:02	Pues a funcionar. Venga, va.	Todo el grupo	Motivación-empuje		Presentación
1:02:29	1:02:30	0:00:01	Vale	Individual	Evaluación de la tarea		Presentación
1:02:31	1:02:33	0:00:02	No la pases Aída, no intentes pasarla, súbela,	Individual	Indicación de errores	Conducción de la 3ª tarea	Conducción
1:02:33	1:02:36	0:00:03	Si te viene muy mal tócala de mano baja tú también ¿eh?	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
1:02:39	1:02:41	0:00:02	Pablo, echa el peso hacia delante, si no, no llegas	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
1:02:42	1:02:43	0:00:01	Y Santiago igual	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
1:02:44	1:02:46	0:00:02	No pasa nada, no pasa nada, venga va	Individual	Motivación-alaba		Conducción
1:02:48	1:02:50	0:00:02	Carlos. Venga va.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
1:02:54	1:02:55	0:00:01	Tres, otra más,	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
1:02:55	1:02:56	0:00:01	venga va	Individual	Motivación-empuje		Conducción
1:02:58	1:03:02	0:00:04	A la que está defendiendo, que esté muy claro quién esta defendiendo.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
1:03:02	1:03:04	0:00:02	Virginia tócala suavécito, aaah	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
1:03:05	1:03:06	0:00:01	Balón Víctor	Individual	Irrelevante		
1:03:06	1:03:07	0:00:01	Balón Laura	Individual	Irrelevante		
1:03:09	1:03:10	0:00:01	Venga, a ver Silvia	Individual	Motivación-empuje		Conducción
1:03:15	1:03:16	0:00:01	Venga va chicos, un poquito	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
1:03:17	1:03:18	0:00:01	Bien ahí, bien ahí	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción

1:03:20	1:03:21	0:00:01	Adrián, tu simplemente cógela y saca,	Individual	Organización de la tarea		Conducción
1:03:21	1:03:22	0:00:01	venga va	Individual	Motivación-empuje		Conducción
1:03:23	1:03:27	0:00:04	Claro, estas distraída Cristina, si es que estás distraída tía, ah, ah, ah, ah.	Individual	Censura		Conducción
1:03:28	1:03:31	0:00:03	Aaaah, María Eugenia, todo de brazos, meto muñecas, lo descontrola.	Individual	Indicación de errores		Conducción
1:03:33	1:03:44	0:00:11	Si el saque viene de lejos, si viene alto...Si el saque viene de lejos, si viene alto, hay que amortiguar	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
1:03:46	1:03:47	0:00:01	Virginia ¡qué estoy hablando!	Individual	Censura		Conducción
1:03:51	1:03:53	0:00:02	Venga va. Venga va chicos	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
1:03:55	1:03:57	0:00:02	Suave, mete las muñecas	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
1:03:58	1:04:02	0:00:04	¿Con qué le estas dando? Con esto ¿no?, ¿Con qué hay que darle? ¿Con qué hay que darle?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
1:04:03	1:04:10	0:00:07	No me lo puedo creer, es que no me lo puede creer, llevamos siete clases y no sabes de mano baja con que hay que darle, me parece increíble, eso me parece increíble Cristina.	Individual	Censura		Conducción
1:04:11	1:04:13	0:00:02	¿Con qué hay que darle de mano baja, Blanca?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
1:04:13	1:04:14	0:00:01	Con el antebrazo ¿no?	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
1:04:17	1:04:18	0:00:01	Venga va	Individual	Motivación-empuje		Conducción
1:04:22	1:04:23	0:00:01	Venga Cristina,	Individual	Motivación-empuje		Conducción
1:04:23	1:04:24	0:00:01	muévete más rápido,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
1:04:24	1:04:25	0:00:01	venga va	Individual	Motivación-empuje		Conducción
1:04:25	1:04:38	0:00:13	Sí, sí, súbela, ácala como puedas, venga, ácala, ácala, súbela. ¿Qué pasa? Súbela, súbela para arriba, claro y ácala, hazle un nudo	Individual	Irrelevante		Conducción
1:04:40	1:04:41	0:00:01	Muy bien,	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
1:04:41	1:04:43	0:00:02	Un poquito más arriba venga, no pasa nada venga, está bien, bien.	Pequeño grupo	Motivación-alaba		Conducción
1:04:45	1:04:46	0:00:01	Muy bien chicas	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
1:04:47	1:04:53	0:00:06	Eh?Tú simplemente a la vertical. Sí Cristina, a la vertical, el otro se echa para adelante y lo pasa,	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
1:04:53	1:04:55	0:00:02	pero no pasa nada, no pasa nada porque no llegue	Individual	Motivación-alaba		Conducción
1:04:55	1:04:56	0:00:01	Venga va,	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
1:04:56	1:04:58	0:00:02	el saque de más atrás	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
1:04:59	1:05:00	0:00:01	Que no Laura,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
1:05:00	1:05:01	0:00:01	que te tienes que desplazar,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
1:05:01	1:05:02	0:00:01	bien ahora, bien	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
1:05:06	1:05:07	0:00:01	Eh... Cristina, más atrás el saque	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
1:05:09	1:05:10	0:00:01	Suave Laura suave,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
1:05:10	1:05:11	0:00:01	bueno,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción

1:05:12	1:05:13	0:00:01	amortigua un poquito con las piernas	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
1:05:16	1:05:19	0:00:03	Nada cógela, cógela María y la pasáis, cógela y la pasáis	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
1:05:19	1:05:21	0:00:02	Cógela y la pasáis Virginia.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
1:05:25	1:05:30	0:00:05	Pues porque el colocador tiene que, el colocador que está debajo de la red tiene que colocar para que otro remate, ese es el juego.	Individual	Técnico-táctico		Conducción
1:05:32	1:05:36	0:00:04	No ahora no, porque todavía no lo hemos hecho, pero en... en un futuro lo haremos.	Individual	Descripción de la tarea		Conducción
1:05:38	1:05:39	0:00:01	Bien chicas.	Pequeño grupo	Evaluación de la tarea		Conducción
1:05:39	1:05:43	0:00:04	Eh..., ¿la que está de colocadora tiene que pasar al otro lado?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
1:05:44	1:05:45	0:00:01	Que te estoy hablando,	Individual	Censura		Conducción
1:05:46	1:05:47	0:00:01	La que esta de colocadora ¿la tiene que pasar al otro lado?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
1:05:48	1:05:53	0:00:05	Joe, es que no... De verdad chicas, es una pasada, es que es una pasada, lo poco que atendéis.	Pequeño grupo	Censura		Conducción
1:05:54	1:05:56	0:00:02	Claro, la sube a la vertical.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
1:05:57	1:06:00	0:00:03	No, no, yo la subo a la vertical, se supone que luego es María la que viene a pasarla ¿vale?	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
1:06:01	1:06:02	0:00:01	Venga va	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
1:06:03	1:06:04	0:00:01	¿Qué tal va ese grupo, Resti?	Individual	Irrelevante		
1:06:05	1:06:06	0:00:01	Bien.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
1:06:06	1:06:08	0:00:02	Eh... si te sale bien, sí, Natalia	Individual	Variación de la tarea		Conducción
1:06:13	1:06:18	0:00:05	Te tienes que mover antes Laura ¿eh?, hay que moverse un poquito antes, si no, no llego.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
1:06:18	1:06:25	0:00:07	En voleibol nos tenemos que mover rapidito. En cuanto tengamos información de hacia donde va el balón, nos tenemos que mover rapidito.	Todo el grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
1:06:25	1:06:28	0:00:03	Estás muy pegada a ella Yanira. Claro...	Individual	Indicación de errores		Conducción
1:06:28	1:06:32	0:00:04	Maite, espera, espera, espera, ¿la colocadora como se ponía, Maite?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
1:06:33	1:06:45	0:00:12	Si... venga... casi debajo de la red y de costado. Vale, entonces mira.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
1:06:47	1:06:51	0:00:04	¿Eh? Claro, y eleva y se eleva,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
1:06:51	1:06:59	0:00:08	lo que pasa es que si yo lanzo el balón aquí arriba, la golpeo ahí abajo y sube mucho, pero no se me va hacia delante, entonces, no lo... no lo elevo.	Individual	Indicación de errores		Conducción
1:06:59	1:07:02	0:00:03	No la lanzo, espero que llegue a esta mano y simplemente la quito,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
1:07:03	1:07:04	0:00:01	¿Has visto la diferencia?,	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
1:07:05	1:07:08	0:00:03	la golpeo por debajo, pero un poquito por delante también, para que vaya hacia delante	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
1:07:08	1:07:12	0:00:04	Oye, chicas, ¿nos sentamos todos o que?	Pequeño grupo	Censura		Conducción
1:07:14	1:07:16	0:00:02	Venga va, de pie y actuando, venga va.	Pequeño grupo	Motivación-empuje		Conducción
1:07:16	1:07:18	0:00:02	Cada cuatro hemos dicho que cambio el sacador	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción

	1:07:19	1:07:21	0:00:02	María, hay que ir como loca a por esos balones	Individual	Motivación-empuje		Conducción
	1:07:22	1:07:26	0:00:04	Oscar sigues golpeando ahí arriba, sigues con la punta de los dedos para arriba,	Individual	Indicación de errores		Conducción
	1:07:26	1:07:27	0:00:01	en vez de que se mire una palma a la otra	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	1:07:28	1:07:30	0:00:02	y sigues intentando darle ahí arriba,	Individual	Indicación de errores		Conducción
	1:07:31	1:07:34	0:00:03	En vez de flexionar y extender en el momento del golpeo.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	1:07:43	1:07:44	0:00:01	Oscar, más suave	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	1:07:45	1:07:49	0:00:04	Santiago más suave, Santiago más suave, no Santiago, Santiago más suave.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	1:07:55	1:07:58	0:00:03	Claro que estás intentando golpear el balón hacia arriba, macho	Individual	Indicación de errores		Conducción
	1:07:58	1:08:02	0:00:04	Me agacho bien y ahora la golpeo ¿eh?, pero la recibo flexionado.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	1:08:03	1:08:15	0:00:12	Al sacador y al defensor, a su compañero ¿vale?, que me viene bien, pues coloco de dedos, que no porque me viene muy baja, tengo que subirle como sea de mano baja, como sea tengo que subirla ¿vale?,	Todo el grupo	Técnico-táctico		Conducción
	1:08:16	1:08:17	0:00:01	¿Hemos sacado cuatro veces cada uno?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	1:08:19	1:08:23	0:00:04	No. Vale, pues cuando acabemos porque algunos van más avanzados que otros,...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Conducción
4ª TAREA	1:08:24	1:08:56	0:00:32	Cuando acabemos, hacemos lo siguiente, vamos a poner ahora sólo, uno defendiendo y dos colocadores ¿vale? Y el que está defendiendo, o se orienta a uno, o se orienta a otro, me viene el balón que ha sacado Aida. Y me oriento a Carlos, o me viene el balón y me oriento a Pablo, que le tengo ahí de colocador, es el que pasa el balón al otro lado ¿vale?, si es Carlos el que coloca el balón yo lo paso al otro lado ¿vale?	Todo el grupo	Descripción de la tarea	Presentación de la 4ª tarea.	Presentación
	1:08:58	1:09:03	0:00:05	Ahora juegan los cuatro, uno sacando, otro defendiendo, uno colocando, y otro pasando balón ¿vale?	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	1:09:04	1:09:11	0:00:07	Si nos queda algun saque del ejercicio anterior, lo terminamos, lo terminamos, si no, cambiamos,	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	1:09:12	1:09:15	0:00:03	y recordar el paso, el saque cada vez un poquito más atrás,	Todo el grupo	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Presentación
	1:09:16	1:09:21	0:00:05	si movemos mucho los brazos, se nos descontrola, si metemos los puños se nos descontrola	Todo el grupo	Indicación de errores		Presentación
	1:09:26	1:09:27	0:00:01	Bien	Individual	Evaluación de la tarea	Conducción de la 4ª tarea	Conducción
	1:09:32	1:09:33	0:00:01	Venga, un poquito más	Todo el grupo	Motivación-empuje		Conducción
	1:09:35	1:09:37	0:00:02	Muy bien Aida, no importa, bueno más o menos, venga	Individual	Motivación-alaba		Conducción
	1:09:39	1:09:47	0:00:08	Maite, ya estas sentada, por favor, ponte de pie. ¿Qué pasa Maite?	Individual	Censura		Conducción
	1:09:48	1:09:51	0:00:03	Cristina, un poquito más atrás por favor, cada vez un poquito más atrás.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	1:09:53	1:09:55	0:00:02	Venga, pues cambiamos, venga a otro ejercicio.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
	1:09:56	1:09:57	0:00:01	Muy bien, Cristina	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	1:09:58	1:09:59	0:00:01	Bien María, bueno.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
	1:10:10	1:10:11	0:00:01	Sacas con la palma	Individual	Indicación de errores		Conducción
	1:10:18	1:10:20	0:00:02	Tiene que ser más a la vertical, Oscar	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción

1:10:21	1:10:24	0:00:03	Bien Laura, bien, bueno, no esta mal	Individual	Motivación-alaba		Conducción
1:10:25	1:10:26	0:00:01	Blanca, ¿sabes lo que tienes que hacer, o no?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
1:10:30	1:10:36	0:00:06	Una de las dos coloca y la otra la pasa ¿eh?, pero bueno, puedes pasar tu también, no pasa nada.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
1:10:38	1:10:39	0:00:01	Bueno.	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
1:10:40	1:10:41	0:00:01	Tienes que retrasarte	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
1:10:42	1:10:43	0:00:01	Laura, un poquito de precisión	Individual	Técnico-táctico		Conducción
1:10:47	1:10:49	0:00:02	Aquí somos uno más ¿no?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
1:10:51	1:10:52	0:00:01	Vale, vale, vale	Pequeño grupo	Irrelevante		
1:10:52	1:10:53	0:00:01	Tienes que sacar de más atrás	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
1:10:53	1:10:58	0:00:05	Suave, suave Carlos suave, suave. Suave Carlos	Individual	Indicación de errores		Conducción
1:11:00	1:11:03	0:00:03	Sí, eso es mano baja, eh... Cristina,	Individual	Indicación de errores		Conducción
1:11:06	1:11:08	0:00:02	lo he explicado antes, si te viene baja no la puedes dar de dedos	Individual	Indicación de errores		Conducción
1:11:12	1:11:14	0:00:02	Ajustas mal, ajustas mal,	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
1:11:15	1:11:18	0:00:03	Tienes que irte más para atrás María. Échate un poco más para atrás.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
1:11:19	1:11:20	0:00:01	Cuatro saques cada uno, venga va.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Conducción
1:11:21	1:11:22	0:00:01	Suave María.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
1:11:23	1:11:30	0:00:07	Pero ese toque no lo hemos dado, este toque no lo hemos dado, este no lo hemos dado, mano... ¿toque de dedos invertido? O ¿cómo es?,	Individual	Censura		Conducción
1:11:31	1:11:35	0:00:04	me viene baja, mano baja, me viene alta, dedos, y no hay más historia, venga	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
1:11:35	1:11:44	0:00:09	Blanca. Ya, pero así en... Te echas muy para adelante, ajustas mal, no ajustas tu posición, tu cuerpo al balón.	Individual	Indicación de errores		Conducción
1:11:44	1:11:50	0:00:06	Blanca, así al voleibol es muy difícil jugar, o estoy un poquito más preparado o... es muy difícil	Individual	Censura		Conducción
1:11:51	1:11:52	0:00:01	Venga Laura va.	Individual	Motivación-empuje		Conducción
1:11:54	1:11:55	0:00:01	Bueno, mejor, no importa	Individual	Motivación-alaba		Conducción
1:11:56	1:11:57	0:00:01	María, hay que tocarla como sea.	Individual	Motivación-reto		Conducción
1:11:58	1:11:59	0:00:01	Está bien, está bien, ahora está bien María	Individual	Evaluación de la tarea		Conducción
1:12:00	1:12:02	0:00:02	No te he dicho a ti... a Marta, a Marta, a Marta	Individual	Censura		Conducción
1:12:02	1:12:03	0:00:01	Pablo ¿qué pasa?	Individual	Pregunta sobre tarea		Conducción
1:12:13	1:12:17	0:00:04	Se me va la hora. Se me va la hora		Irrelevante		
1:12:30	1:12:33	0:00:03	Pero... ¿cuántas colocadoras tienen que haber aquí?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
1:12:38	1:12:45	0:00:07	Pero no, se nos va... están todos con el otro ya hace rato. Madre mía, venga.	Pequeño grupo	Censura		Conducción
1:13:06	1:13:13	0:00:07	Eh... pero, vamos a ver, no, no puede botar ¿eh? Hombre claro, no puede botar, no la puedo dejar botar,	Pequeño grupo	Indicación de errores		Conducción

	1:13:13	1:13:14	0:00:01	Me tengo que echar para delante.	Pequeño grupo	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	1:13:17	1:13:18	0:00:01	O sea, ¿no sabéis que no podía botar?	Pequeño grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	1:13:20	1:13:23	0:00:03	Por favor, de verdad, es increíble, chicas	Pequeño grupo	Censura		Conducción
	1:13:26	1:13:29	0:00:03	Te da miedo, que te da miedo Silvia	Individual	Censura		Conducción
	1:13:30	1:13:33	0:00:03	Espera, espera, échate un poquito más para adelante Elena, por favor, vale, venga ahí.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	1:13:35	1:13:39	0:00:04	Tócala, suavécito, bueno suavécito, más suavécito.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	1:13:39	1:13:41	0:00:02	No pasa nada porque pique un poquito	Individual	Irrelevante		
	1:13:42	1:13:43	0:00:01	venga, un poquito más suave,	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	1:13:43	1:13:45	0:00:02	si lo haces todo de brazos la descontrolas,	Individual	Indicación de errores		Conducción
	1:13:45	1:13:46	0:00:01	Tienes que amortiguar ahí.	Individual	Ofrecimiento de soluciones		Conducción
	1:13:51	1:13:52	0:00:01	¿Cómo vamos?	Todo el grupo	Pregunta sobre tarea		Conducción
	1:13:52	1:13:54	0:00:02	María Eugenia, más para atrás, que no puedes sacar desde ahí.	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	1:14:00	1:14:02	0:00:02	Muy bien, has visto como si puedes, María Eugenia.	Individual	Motivación-alaba		Conducción
	1:14:03	1:14:04	0:00:01	Saca más atrás todavía	Individual	Reiteración de algún aspecto de la tarea		Conducción
	1:14:09	1:14:13	0:00:04	Bien Laura, no importa, bien, hay que ir a por los balones, bien	Individual	Motivación-alaba		Conducción
	1:14:15	1:14:16	0:00:01	Bueno, vamos a cambiar.	Individual	Organización de la tarea		Conducción
	1:14:17	1:14:25	0:00:08	Dime. Con el balón, con el balón de la mano, sí, con el gordo, con el gordo, con lo gordo, la región hipotenar	Individual	Técnico-táctico		Conducción
	1:14:26	1:14:31	0:00:05	¿Eh? No María, por favor, no me seas delicada, que delicadas sois	Individual	Censura		Conducción
5ª TAREA	1:14:37	1:14:38	0:00:01	A ver María Eugenia, un banco ahí, en el medio.	Individual	Organización de la tarea	Presentación de la 5ª tarea	Presentación
	1:14:39	1:14:44	0:00:05	Laura ayúdala. Toma, toma, toma, este, este, este. Sí, este mismo.	Individual	Organización de la tarea		Presentación
	1:14:46	1:14:49	0:00:03	Vale, vamos a cambiar de ejercicio, tenemos que volver a ver el remate.	Todo el grupo	Descripción de la tarea		Presentación
	1:14:51	1:14:58	0:00:07	En el medio, longitudinal, perpendicular a la red en el medio, en el medio del... en el medio de la red.	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación
	1:15:00	1:15:01	0:00:01	Vale chicos.	Pequeño grupo	Organización de la tarea		Presentación
	1:15:01	1:15:03	0:00:02	Pablo, balón. El banco, lo ponemos ahí en medio de la...	Todo el grupo	Organización de la tarea		Presentación

Anexo 2

La encuesta a través del cuestionario

- **Cuestionario del profesorado**
- **Cuestionario del alumnado**

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO

Nº de cuestionario:

A través de las preguntas de este cuestionario queremos conocer tu opinión sobre diferentes cuestiones relacionadas con tu percepción de los procesos de comunicación verbal que estableces en la fase de interacción con el alumnado.

Te aseguramos que la información obtenida tendrá un carácter confidencial y solo se utilizará para la obtención de datos relacionados con la investigación en la que estás colaborando.

Muchas gracias por tu colaboración

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO

1. Edad: ☐ <25 ☐ 25-30 ☐ 31-35 ☐ 36-40 ☐ 41-45 ☐ >45
(1) (2) (3) (4) (5) (6)

2. Años de experiencia como profesor o profesora de Educación Física: ☐ <5 ☐ 5-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ >20
(1) (2) (3) (4) (5)

3. Etapa educativa en la que impartes actualmente la docencia: ☐ Educación Primaria ☐ Educación Secundaria
(1) (2)

4. ¿Eres?: ☐ Un profesor ☐ Una profesora
(1) (2)

- Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, con qué frecuencia...:

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
5... explicas los objetivos de la actividad.	1	2	3	4
6... explicas para qué sirve la actividad, por qué es bueno hacerla.	1	2	3	4
7... animas al alumnado para que se esfuerce por hacerla bien.	1	2	3	4
8... indicas los errores más frecuentes que se pueden cometer.	1	2	3	4
9... te aseguras de que el alumnado ha entendido bien lo que hay que hacer.	1	2	3	4
10... resaltas los aspectos más importantes de la actividad.	1	2	3	4

11. Cuando estás dando la clase de Educación Física y, durante la realización de una actividad, tienes que dar una información de carácter general o decir algo sobre el desarrollo de la actividad (corregir errores, animar, estimular...) que se está realizando, ¿de qué forma sueles hacerlo?:

- ☐ Suelo detener momentáneamente la realización de la actividad y doy la información correspondiente. (1)
- ☐ Suelo dar la información en voz alta sobre la marcha sin detener la realización de la actividad. (2)
- ☐ De las dos formas anteriores. (3)

- En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ...:

	Habitualmente sí	Habitualmente no
12... le preguntas cosas para saber si ha entendido bien lo que tiene que hacer.	1	2
13... le indicas qué tiene que hacer para hacerlo bien.	1	2
14... le animas para que no se desanime por los errores.	1	2
15... le animas recordándole lo que ha mejorado hasta ahora.	1	2

16... le dices por qué motivo está cometiendo los errores.	1	2
17... le ayudas a que identifique la causa de sus errores.	1	2
18... le dices en qué aspectos de la tarea tiene que poner la mayor atención.	1	2
19... le llamas la atención cuando ves que lo hace mal.	1	2
20... le pones otra actividad más fácil cuando ves que no le sale lo que tiene que hacer.	1	2
21... le haces preguntas para que descubra cómo tiene que hacerlo.	1	2

22-26. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes con respecto a las otras?:

(puedes marcar hasta cinco formas de proceder)

- ☐ Preguntarle cosas para saber si ha entendido bien lo que tiene que hacer. **(1)**
- ☐ Indicarle qué tiene que hacer para hacerlo bien. **(2)**
- ☐ Animarle para que no se desanime por los errores. **(3)**
- ☐ Animarle recordándole lo que ha mejorado hasta ahora. **(4)**
- ☐ Decirle por qué motivo está cometiendo los errores. **(5)**
- ☐ Ayudarle a que identifique la causa de sus errores. **(6)**
- ☐ Decirle en qué aspectos de la tarea tiene que poner la mayor atención. **(7)**
- ☐ Llamarle la atención públicamente cuando ves que lo hace mal. **(8)**
- ☐ Ponerle otra actividad más fácil cuando ves que no le sale lo que tiene que hacer. **(9)**
- ☐ Hacerle preguntas para que descubra cómo tiene que hacerlo. **(10)**

• Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea,...:

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
27... dices al alumnado si las cosas les han salido bien.	1	2	3	4
28... dices al alumnado si las cosas no les han salido bien.	1	2	3	4
29... preguntas a los alumnos y alumnas por los problemas que han tenido para hacer la actividad.	1	2	3	4
30... indicas los errores que ha cometido la mayoría de alumnado.	1	2	3	4
31... dices por qué motivo se siguen cometiendo algunos errores.	1	2	3	4
32... animas al alumnado recordando lo que ha mejorado hasta ahora.	1	2	3	4
33... felicitas a los alumnos y alumnas que han trabajado bien	1	2	3	4
34... llamas la atención a los alumnos y alumnas que no han tenido una buena actitud de trabajo.	1	2	3	4
35... haces pensar al alumnado sobre los aspectos más importantes de la actividad que se acaba de realizar.	1	2	3	4

CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS Y LAS ALUMNAS

Nº de cuestionario:

A través de las preguntas de este cuestionario queremos conocer tu opinión sobre diferentes cuestiones relacionadas con la clase de Educación Física.

El cuestionario es anónimo, por lo que nadie sabrá lo que cada persona contesta a las preguntas que se hacen. Por ello mismo, esperamos sinceridad en tus respuestas, ya que solo así podrás ayudarnos y tu colaboración podrá resultarnos muy útil.

Queremos conocer lo que cada uno de vosotros y vosotras piensa de verdad, por lo que es muy importante que no hables con tus compañeros o compañeras mientras respondes a las preguntas, y que no te fijas en lo que ellos o ellas responden. No hay respuestas verdaderas ni respuestas falsas, cada cual tiene que marcar la respuesta que más coincida con su opinión.

Antes de contestar a cada una de las preguntas del cuestionario es muy importante que primero leas atentamente todas las posibles respuestas que se ofrecen, y que luego elijas la que consideres más adecuada.

Si no entiendes alguna de las preguntas, o tienes alguna duda, dirígete a la persona que te ha entregado el cuestionario y pídele que te explique la pregunta o que aclare tu duda.

Responde a todas las preguntas de forma ordenada, y al terminar repasa el cuestionario asegurándote de que no te has saltado ninguna.

Muchas gracias por tu colaboración

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS Y ALUMNAS

1. ¿Cuántos años tienes?:

- ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18
 (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)

2. ¿En qué curso estás?:

- ☐ 5º Primaria ☐ 6º Primaria ☐ 1º E.S.O. ☐ 2º E.S.O. ☐ 3º E.S.O. ☐ 4º E.S.O.
 (1) (2) (3) (4) (5) (6)

3. ¿Eres ...?

- ☐ Un chico ☐ Una chica
 (1) (2)

- Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad el profesor o profesora...:

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
4. ... nos indica los objetivos de la actividad (qué tenemos que conseguir).	1	2	3	4
5. ... nos explica para qué sirve la actividad, por qué es bueno hacerla.	1	2	3	4
6. ... nos explica claramente las actividades que tenemos que hacer	1	2	3	4
7. ... se asegura de que hemos entendido bien lo que hay que hacer.	1	2	3	4
8. ... nos indica los errores más frecuentes que podemos cometer.	1	2	3	4
9. ... resalta los aspectos más importantes de la actividad.	1	2	3	4
10. ... nos anima para que nos esforcemos por hacerla bien.	1	2	3	4

11. En la clase de Educación Física, cuando estamos haciendo las actividades ...:

(MARCA SOLO 1 RESPUESTA)

- ☐ Es frecuente que el profesor o profesora nos pida que dejemos de hacer la actividad que estamos haciendo en ese momento para decirnos algo a todos. (1)
- ☐ Solo a veces el profesor o profesora nos pide que dejemos de hacer la actividad que estamos haciendo en ese momento para decirnos algo a todos. (2)
- ☐ Nunca nos pide el profesor o profesora que dejemos de hacer las actividades (3)

12-13. Cuando estamos haciendo las actividades en la clase de Educación Física, y el profesor o profesora nos pide que dejemos de hacer un momento la actividad que estamos haciendo, suele ser sobre todo...:

(MARCA UNA O DOS RESPUESTAS COMO MÁXIMO)

- ☐ ... para decirnos lo que nos sale mal a muchos. **(1)**
- ☐ ... para insistir en los aspectos más importantes de la actividad que estamos haciendo... **(2)**
- ☐ ... para darnos más explicaciones sobre cómo tenemos que hacerla. **(3)**
- ☐ ... para animarnos. **(4)**
- ☐ ... para regañarnos. **(5)**
-
- ☐ Mi profesor o profesora nunca nos pide que dejemos un momento de hacer las actividades. **(6)**

• En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora...:

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
14... está pendiente de mí para ayudarme a corregir mis errores.	1	2	3	4
15... me trata amablemente cuando me dirijo a él porque no me están saliendo bien las cosas.	1	2	3	4
16... se dirige a mí cuando las cosas no me salen bien.	1	2	3	4
17... me hace preguntas para saber si he entendido bien lo que estoy haciendo.	1	2	3	4
18... me dice en qué aspectos de la tarea tengo que poner la mayor atención.	1	2	3	4
19... me hace pensar sobre lo que estoy haciendo y por qué debo hacerlo así.	1	2	3	4
20... me regaña cuando ve que lo estoy haciendo mal.	1	2	3	4

• Cuando estoy realizando una actividad en la clase de Educación Física y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme...:

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
21. ... me dice por qué causa estoy cometiendo los errores.	1	2	3	4
22. ... me indica qué tengo que hacer para hacerlo bien.	1	2	3	4
23. ... me anima para que no me desanime por los errores.	1	2	3	4
24. ... me anima recordándome lo que he mejorado hasta ahora.	1	2	3	4
25. ... me pone otra actividad más fácil cuando ve que no me sale lo que me pide.	1	2	3	4
26. ... consigue que yo corrija lo que estoy haciendo mal.	1	2	3	4

27. Cuando hemos terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, el profesor o profesora reúne a la clase para hacer comentarios sobre la actividad que se acaba de realizar...:

- ☐ Nunca ☐ Casi nunca ☐ A veces ☐ Casi siempre ☐ Siempre
 (1) (2) (3) (4) (5)

• Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para...:

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
28. ... decirnos si las cosas nos han salido bien o no.	1	2	3	4
29. ... preguntarnos por las dificultades que hemos tenido para hacer la actividad.	1	2	3	4
30. ... indicarnos los errores que hemos cometido la mayoría.	1	2	3	4
31. ... decirnos por qué motivo seguimos cometiendo algunos errores	1	2	3	4
32. ... animarnos recordándonos lo que hemos mejorado hasta ahora.	1	2	3	4
33. ... felicitarnos si hemos trabajado bien.	1	2	3	4
34. ... regañarnos si hemos trabajado mal.	1	2	3	4
35. ... hacernos pensar sobre los aspectos más importantes de la actividad que acabamos de realizar.	1	2	3	4

Anexo 3

Análisis de frecuencia y de cronometraje: datos individuales y colectivos

- **Fases de la sesión**
- **Fases de la tarea**

<p>* DATOS CONJUNTOS SOBRE LA OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE TODO EL PROFESORADO*</p> <p>Comparación de la frecuencia y la duración del contenido de la información (datos absolutos y relativos)</p>
--

1. INICIO DE SESIÓN.	Contenido de la información SÍ/NO
2. INICIO DE SESIÓN.	Datos frecuencia contenido de la información
3. INICIO DE SESIÓN.	Datos duración contenido de la información
4. DESARROLLO DE SESIÓN. PRESENTACIÓN TAREAS	Datos frecuencia contenido de la información
5. DESARROLLO DE SESIÓN. PRESENTACIÓN TAREAS	Datos duración contenido de la información
6. DESARROLLO DE SESIÓN. CONDUCCIÓN TAREAS	Datos frecuencia contenido de la información
7. DESARROLLO DE SESIÓN. CONDUCCIÓN TAREAS	Datos duración contenido de la información
8. DESARROLLO DE SESIÓN. EVALUACIÓN TAREAS	Datos frecuencia contenido de la información
9. DESARROLLO DE SESIÓN. EVALUACIÓN TAREAS	Datos duración contenido de la información
10. FINAL DE SESIÓN.	Contenido de la información SÍ/NO
11. FINAL DE SESIÓN.	Datos frecuencia contenido de la información
12. FINAL DE SESIÓN.	Datos duración contenido de la información

INICIO DE LA SESIÓN																					
Situación	Grab.1	Grab.2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5	Grab.6	Grab. 7	Grab.8	Grab. 9	Grab. 10	Grab.11	Grab.12	Grab.13	Grab.14	Grab.15	Grab.16	Grab.17	Grab.18	Grab.19	% Media Abs	% Media Relat
Todo el grupo	-	SÍ	SÍ	SÍ	-	-	SÍ	-	-	-	*	SÍ	SÍ	-	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	61,1	100
Pequeño grupo	-	SÍ	NO	NO	-	-	NO	-	-	-	*	NO	NO	-	NO	NO	NO	NO	NO	5,6	9,1
Individual	-	SÍ	SÍ	SÍ	-	-	SÍ	-	-	-	*	NO	SÍ	-	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	44,4	72,7
Contenido de la información	Grab.1	Grab.2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5	Grab.6	Grab. 7	Grab.8	Grab. 9	Grab. 10	Grab.11	Grab.12	Grab.13	Grab.14	Grab.15	Grab.16	Grab.17	Grab.18	Grab.19		
Explica los propósitos de la sesión.	-	NO	SÍ	SÍ	-	-	NO	-	-	-	SÍ	SÍ	SÍ	-	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	42,1	66,7
Relaciona el contenido de la sesión que se va a realizar con sesiones anteriores.	-	SÍ	NO	SÍ	-	-	SÍ	-	-	-	NO	SÍ	NO	-	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	36,8	58,3
Describe las tareas o tipo de tareas que se van a hacer durante la sesión.	-	NO	SÍ	NO	-	-	NO	-	-	-	SÍ	NO	NO	-	NO	NO	SÍ	SÍ	SÍ	26,3	41,7
Se asegura de que el alumnado ha comprendido las explicaciones.	-	NO	NO	NO	-	-	NO	-	-	-	NO	NO	NO	-	NO	NO	NO	NO	NO	0	0
Otra	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

INICIO DE LA SESIÓN (... el % de LA FRECUENCIA de sus intervenciones se dirigen a... situación/ contenido de la información)																					
Situación	Grab.1	Grab.2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5	Grab.6	Grab. 7	Grab.8	Grab. 9	Grab. 10	Grab.11	Grab.12	Grab.13	Grab.14	Grab.15	Grab.16	Grab.17	Grab.18	Grab.19	Media Abs.	Media Relat.
Todo el grupo		14,3	87,1	70			80				*	100	80		80	100	100	60	37,5	44,9	73,5
Pequeño grupo		42,9									*									2,4	3,9
Individual		14,3	12,9	30			20				*		20		20			40	62,5	12,2	19,97
Contenido de la información	Grab.1	Grab.2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5	Grab.6	Grab. 7	Grab.8	Grab. 9	Grab. 10	Grab.11	Grab.12	Grab.13	Grab.14	Grab.15	Grab.16	Grab.17	Grab.18	Grab.19		
Propósito de la tarea											*									0	0
Objetivo de la tarea			3,23								*									0,2	0,29
Descripción de la tarea			9,68								*									0,5	0,88
Organización de la tarea		14,3	3,23	20							*					50				4,9	7,9
Funcionalidad de la tarea			3,23								*									0,2	0,29
Demostración de la tarea											*									0	0
Vinculación con otra tarea		14,3	3,23	10							*									1,5	2,5
Errores más frecuentes			3,23								*									0,2	0,29
Información errónea											*									0	0
Medidas de seguridad											*									0	0
Técnico-táctico			25,81	10							*									2	3,25
Reglamentario			9,68								*									0,5	0,88
Valoración de la tarea											*									0	0
Pregunta sobre tarea			12,9								*									0,7	1,17
Adaptación de la tarea											*									0	0
Variación de la tarea											*									0	0
Planteamiento de tarea a.											*									0	0
Reiteración de algún asp.											*							40		2,2	3,6
Ofrecimiento de soluciones			3,23								*									0,2	0,29
Explicación de errores											*									0	0
Indicación de errores											*									0	0
Motivación-empuje				50							*							20		3,9	6,3
Motivación-reto			3,23								*									0,2	0,29
Motivación-alaba											*									0	0
Censura			9,68								*	20			20				25	4,1	6,8
Objetivos de la sesión			3,23								*	100			20					6,8	11,2
Presentación de la sesión							80						20			50	33,33		12,5	10,9	17,8
Otros datos																					
Contenido relevante		28,6	93,55	90			80					100	40		40	100	33,33	60	37,5	39,1	63,9
Contenido irrelevante		71,4	6,45	10			20					0	60		60	0	66,67	40	62,5	22,1	36,1

INICIO DE LA SESIÓN (... el % DEL TIEMPO utilizado en sus intervenciones se dirigen a... situación/ contenido de la información)																					
Situación	Grab.1	Grab.2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5	Grab.6	Grab. 7	Grab.8	Grab. 9	Grab. 10	Grab.11	Grab.12	Grab.13	Grab.14	Grab.15	Grab.16	Grab.17	Grab.18	Grab.19	Media Abs.	Media Relat.
Todo el grupo		7,97	95,17	94,37			95,28				*	100	98,92		91,86	100	100	39,58	70	49,6	81,16
Pequeño grupo		6,52									*									0,4	0,59
Individual		73,19	4,83	5,63			4,72				*		1,08		8,14			60,42	30	10,4	17,01
Contenido de la información	Grab.1	Grab.2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5	Grab.6	Grab. 7	Grab.8	Grab. 9	Grab. 10	Grab.11	Grab.12	Grab.13	Grab.14	Grab.15	Grab.16	Grab.17	Grab.18	Grab.19		
Propósito de la tarea											*									0	0
Objetivo de la tarea			4,35								*									0,2	0,39
Descripción de la tarea			3,38								*									0,2	0,30
Organización de la tarea		2,17	2,9	14,08							*					11,11				1,7	2,76
Funcionalidad de la tarea			2,42								*									0,1	0,22
Demostración de la tarea											*									0	0
Vinculación con otra tarea		7,97	0,48	15,49							*									1,3	2,1
Errores más frecuentes			2,9								*									0,2	0,26
Información errónea											*									0	0
Medidas de seguridad											*									0	0
Técnico-táctico			28,5	30,99							*									3,3	5,4
Reglamentario			23,19								*									1,3	2,1
Valoración de la tarea											*									0	0
Pregunta sobre tarea			15,46								*									0,9	1,4
Adaptación de la tarea											*									0	0
Variación de la tarea											*									0	0
Planteamiento de tarea alt.											*									0	0
Reiteración de algún a..											*							35,42		2	3,22
Ofrecimiento de soluciones			2,42								*									0,1	0,22
Explicación de errores											*									0	0
Indicación de errores											*									0	0
Motivación-empuje				15,49							*							4,17		1,1	1,7
Motivación-reto			0,97								*									0,1	0,08
Motivación-alaba											*									0	0
Censura			1,93								*		3,23		8,14				2,5	0,9	1,45
Objetivos de la sesión			2,9								*	100			63,95					9,3	15,16
Presentación de la sesión							95,28						26,88			88,89	26,09		37,5	15,3	24,9
Otros datos																					
Contenido relevante		10,14	91,79	76,05			95,28				*	100	30,11		72,09	100	26,09	39,49	40	37,8	61,9
Contenido irrelevante		89,86	8,21	23,94			4,72				*	0	69,89		27,91	0	73,91	60,42	60	23,3	38,1

DESARROLLO DE LA SESIÓN. Presentación de las tareas (... el % de LA FRECUENCIA de sus intervenciones se dirigen a... situación/ contenido de la información)																					
Situación	Grab.1	Grab.2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5	Grab.6	Grab. 7	Grab.8	Grab. 9	Grab. 10	Grab.11	Grab.12	Grab.13	Grab.14	Grab.15	Grab.16	Grab.17	Grab.18	Grab.19	% Media Abs	% Media Relat.
Todo el grupo	71,63	67,34	20,84	70,90	41,70	54,53	98,39	73,45	73,77	74,98	80,47	59,24	8	81,29	2,34	89,65	70,75	79,44	53,67	65,5	65,5
Pequeño grupo	4,24	20,43	37,48	8,87	19,46	9,11			9,84			27,75			78,90		7,55	5,88	14,82	12,86	20,4
Individual	24,10	12,23	41,68	20,23	38,91	36,36	1,61	26,55	16,39	24,98	19,53	12,96	2	18,79	18,75	10,35	21,69	14,74	31,51	21,7	21,7
Contenido de la información	Grab.1	Grab.2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5	Grab.6	Grab. 7	Grab.8	Grab. 9	Grab. 10	Grab.11	Grab.12	Grab.13	Grab.14	Grab.15	Grab.16	Grab.17	Grab.18	Grab.19		
Propósito de la tarea											8,04	1,84				3,46				0,7	4,4
Objetivo de la tarea	0,72	6,14					3,23	2,01	3,30	2,63	12,64	1,84			10,15		5,66			2,5	4,83
Descripción de la tarea	7,79	8,15	24,97	7,59	5,58	27,29	9,68	18,34	11,46	15,81	22,98	16,64	2	31,29	21,10	13,78	10,37	20,62	16,69	15,37	15,37
Organización de la tarea	18,44	42,88	29,16	41,80	58,37	33,35	35,50	30,57	47,54	43,41	13,79	35,18	31,40	37,50	21,87	41,38	30,19	32,38	38,85	34,92	34,92
Funcionalidad de la tarea	3,55		2,10	2,55			3,23						8,60			3,46	1,89		1,87	1,43	3,4
Demostración de la tarea	2,83			8,87		9,11	14,52	8,12			9,19	12,96	2,87			8,60	11,32	8,86		5,11	8,84
Vinculación con otra tarea		2,06					1,61		4,92	3,96	4,60	1,84	5,73			1,71				1,4	3,3
Errores más frecuentes	0,72	4,08		1,28			1,61	2,01				1,84								0,6	1,92
Información errónea																1,71	0,94			0,1	1,32
Medidas de seguridad				1,28	2,79											1,71				0,3	1,92
Técnico-táctico	7,10	6,14	8,32	15,19		3,05	1,61	8,12	3,30	5,25	2,30				1,57	5,18	5,66	5,88	1,87	4,2	5,36
Reglamentario	2,83		10,42	2,55	5,58		1,61	4,10	3,30			1,84	2,87	18,79	1,57	3,46	3,77	2,97		3,5	4,69
Pregunta sobre tarea	28,37	2,06	4,19		2,79	6,06	3,23	14,32	3,30	17,10	8,04	3,69			10,95	1,71	12,26		16,69	7,1	8,98
Adaptación de la tarea						3,05														0,2	3,05
Variación de la tarea	0,72	2,06					1,61					3,69								0,4	2,02
Planteamiento de tarea alternativa			2,10												0,77		0,94			0,2	1,27
Reiteración de algún aspecto de la t.	0,72	6,14	4,19	1,28			4,84	2,01	8,23	1,34	1,15	5,53	5,73		3,92	3,46	4,71		12,95	3,5	4,41
Ofrecimiento de soluciones	0,72	4,08		5,04	2,79		1,61		3,30		5,74				6,26	5,18	0,94			1,9	3,56
Explicación de errores																	0,94			0,04	0,94
Indicación de errores	0,72			1,28								1,84			0,77	3,46	0,94		1,87	0,6	1,55
Motivación-empuje		8,15		1,28	5,58			2,01	1,62	2,63	2,30	1,84		6,29			4,71	5,88	1,87	2,3	3,68
Motivación-reto			10,42	6,32			6,45	2,01	1,62			1,84			8,60			8,86		2,4	5,76
Motivación-alaba												1,84			0,77					0,1	1,30
Censura	14,89	4,08	4,19	2,55	11,09	18,18	4,84	4,10	6,54	2,63	3,45	1,84	22,87	6,29	7,81		3,77	11,76	5,54	7,2	7,57
Evaluación de las tareas	9,93	4,08		1,28			4,84	2,01		5,25	5,74	3,69			3,12	1,71	0,94	2,85	1,87	2,5	3,63

Absoluto: 19 profesores **Relativo:** dentro de una situación o de una categoría con relación al nº de profesores y profesoras que la utilizan.

DESARROLLO DE LA SESIÓN. Presentación de las tareas (... el % DEL TIEMPO utilizado en sus intervenciones se dirigen a... situación/ contenido de la información)																					
Situación	Grab.1	Grab.2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5	Grab.6	Grab. 7	Grab.8	Grab. 9	Grab. 10	Grab.11	Grab.12	Grab.13	Grab.14	Grab.15	Grab.16	Grab.17	Grab.18	Grab.19	% Media Abs	% Media Relat.
Todo el grupo	80,04	56,36	31,05	83,69	60,13	74,89	99,79	89,05	92,53	88,23	92,05	64,13	90,12	93,69	5,28	93,89	75,08	82,36	77,87	75,27	75,27
Pequeño grupo	2,35	13,28	32,38	3,16	8,73	1,49			3,40			29,78			77,57		5,46	1,48	6,12	9,74	15,4
Individual	17,64	30,36	36,56	13,15	31,15	23,65	0,21	10,95	4,09	11,77	7,93	6,06	9,85	6,31	17,15	6,11	19,46	16,17	16,05	14,98	14,98
Contenido de la información	Grab.1	Grab.2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5	Grab.6	Grab. 7	Grab.8	Grab. 9	Grab. 10	Grab.11	Grab.12	Grab.13	Grab.14	Grab.15	Grab.16	Grab.17	Grab.18	Grab.19		
Propósito de la tarea											6,02	0,26				1,67				0,4	2,65
Objetivo de la tarea	0,79	1,08					6,17	3,30	0,57	2,57	12,01	3,03			13,12		7,77			2,7	5,04
Descripción de la tarea	16,05	13,83	29,44	16,01	20,64	42,37	12,79	34,33	32,64	34,01	35,09	17,67	47,31	61,72	31,08	20,47	15,27	23,51	37,05	28,5	28,5
Organización de la tarea	25,06	58,53	30,41	34,63	60,72	28,58	33,20	26,90	41,66	39,33	16,23	37,61	18,03	18,21	20,40	30,60	25,96	44,60	37,90	33,08	33,08
Funcionalidad de la tarea	4,04		0,64	7,80			2,07						5,34			7,61	0,89		2,34	1,6	3,84
Demostración de la tarea	4,56			7,50		17,23	25,99	6,77			14,43	25,50	4,51			11,19	18,19	13,25		7,8	13,55
Vinculación con otra tarea		1,08					0,41		5,79	2,21	3,36	1,78	8,73			3,58				1,4	3,36
Errores más frecuentes	1,17	2,17		0,71			1,65	0,66				0,76								0,4	1,18
Información errónea																1,47	0,50			0,1	0,98
Medidas de seguridad				0,57	0,79											0,85				0,1	0,73
Técnico-táctico	6,91	3,25	8,73	18,76		2,47	2,69	12,26	0,29	10,65	2,77				1,22	7,16	6,62	4,88	0,58	4,7	5,94
Reglamentario	2,73		5,51	0,71	7,94		2,27	2,20	0,84			0,26	0,58	16,36	0,55	2,73	2,67	1,48		2,5	3,34
Pregunta sobre tarea	18,67	0,56	1,61		0,59	1,49	0,83	3,74	0,98	7,72	3,96	0,76			4,32	0,41	12,85		4,36	3,3	4,19
Adaptación de la tarea						2,95														0,2	2,95
Variación de la tarea	0,38	0,56					2,69					3,78								0,4	1,85
Planteamiento de tarea alternativa			1,61												1,77		1,02			0,2	1,4
Reiteración de algún aspecto de la t.	1,45	4,61	4,87	1,01			4,13	6,11	7,06	0,36	0,62	3,03	1,98		3,51	2,97	2,54		13,99	3,1	3,88
Ofrecimiento de soluciones	0,38	6,22		7,36	1,00		0,21		1,99		2,63				4,06	6,35	1,27			1,7	3,15
Explicación de errores																	1,27			0,1	1,27
Indicación de errores	0,38			0,13								1,02			0,41	2,52	0,13		1,44	0,3	0,9
Motivación-empuje		5,69		1,01	0,40			1,10	0,57	1,29	1,07	1,78		0,38			0,63	4,43	0,58	1	1,6
Motivación-reto			14,56	2,02			3,10	1,76	0,72			0,49			6,88			3,45		1,7	4,1
Motivación-alaba												0,49			0,41					0,04	0,5
Censura	13,84	1,64	2,57	1,58	7,13	4,93	0,62	0,44	1,84	1,09	0,72	1,02	13,52	3,36	11,20		2,29	3,94	1,44	3,9	4,1
Evaluación de las tareas	3,52	0,81		0,13			1,24	0,44		0,73	1,07	0,76			0,55	0,41	0,13	0,49	0,27	0,6	0,8

Absoluto: 19 profesores **Relativo:** dentro de una situación o de una categoría el nº de profesores que la utilizan

DESARROLLO DE LA SESIÓN. Conducción de las tareas (... el % de LA FRECUENCIA de sus intervenciones se dirigen a... situación/ contenido de la información)																					
Situación	Grab.1	Grab.2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5	Grab.6	Grab. 7	Grab.8	Grab. 9	Grab. 10	Grab.11	Grab.12	Grab.13	Grab.14	Grab.15	Grab.16	Grab.17	Grab.18	Grab.19	% Media Abs	% Media Relat,
Todo el grupo	11,32	24,27	6,81	31,91	23,39	26,85	88,77	13,44	16,66	11,11	43,91	22,96	25,44	34,32	0,60	52,44	34,05	8,33	13,34	25,78	25,78
Pequeño grupo	35,41	44,51	20,86	15,72	27,36	19,45	5,33	25,78	38,19	21,48	20,90	37,71	1,78	2,95	39,99	2,44	27,65	47,62	10,34	23,44	23,44
Individual	53,29	31,21	72,34	52,38	49,25	53,70	5,92	60,78	45,15	67,41	35,18	39,35	72,79	62,75	59,39	45,11	38,31	44,05	76,34	50,77	50,77
Contenido de la información	Grab.1	Grab.2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5	Grab.6	Grab. 7	Grab.8	Grab. 9	Grab. 10	Grab.11	Grab.12	Grab.13	Grab.14	Grab.15	Grab.16	Grab.17	Grab.18	Grab.19		
Propósito de la tarea			0,43															0,60		0,1	1,01
Objetivo de la tarea								0,84	0,30						1,22	0,61				0,2	0,74
Descripción de la tarea	1,10	0,58	1,27	0,24		1,85	1,18	0,28		0,38	0,53		0,59			2,44		0,60	0,34	0,6	0,87
Organización de la tarea	28,83	17,92	15,31	15,72	27,36	30,55	18,34	29,41	37,57	32,97	14,28	21,31	22,49	11,76	16,37	16,46	40,41	16,66	8,66	22,23	22,23
Funcionalidad de la tarea				0,24		0,93	0,59					1,63	0,59			0,61		1,79	0,34	0,4	0,84
Demostración de la tarea	1,10		2,56			5,55	5,92				1,06	2,19				5,49	2,11		3,67	1,6	3,29
Vinculación con otra tarea										0,26		0,54	0,59	0,99						0,1	0,59
Errores más frecuentes				0,24	0,50											2,44				0,2	1,06
Información errónea										0,38	0,26									0,03	0,32
Medidas de seguridad		3,46	0,43	0,48				1,97			0,26			0,99	1,22	1,23				0,5	1,25
Técnico-táctico	2,93	10,40	11,49	8,81	3,98	1,85	1,78	2,24	2,43	7,78	1,85	2,74			0,60	1,23		14,28	3,00	4,1	4,83
Reglamentario	6,94	8,10	4,69	1,19	11,94		5,92	3,92	4,85	0,74	1,32		3,55	13,72	0,60	1,23	2,11	16,66	0,34	4,6	5,16
Pregunta sobre tarea	27,00	2,31	22,97	2,38	6,47	5,55	2,96	6,73	9,09	5,93	11,64	16,94	3,55	4,91	19,38	4,27	2,11	8,93	8,66	9,04	9,04
Adaptación de la tarea			0,86																	0,04	0,86
Variación de la tarea	3,28	1,74		1,19	0,50	0,93	1,18		0,91		2,38		1,19	0,99		0,61	2,11		0,34	0,9	1,33
Planteamiento de tarea alternativa															1,22					0,1	1,22
Reiteración de algún aspecto de la t,	6,21	5,79	4,26	10,48	2,49	12,96	9,47	3,08	8,49	0,38	14,02	3,28	24,85	27,45	9,09	15,24	17,02	6,55	15,00	10,32	10,32
Ofrecimiento de soluciones	2,18	6,94	7,66	7,38	4,97		13,02	15,41	13,33	11,11	6,88	12,03	7,10	2,95	10,91	17,07		2,98	15,00	8,3	9,23
Explicación de errores			0,86	0,24			2,96	0,84		0,38	0,26	0,54		1,96	1,82	4,27				0,7	1,41
Indicación de errores	2,18	4,62	3,40	11,42	3,48	1,85	4,14	5,32	4,24	8,15	6,08	7,65	3,55	3,92	0,60	11,59	4,26	1,79	9,66	5,15	5,15
Motivación-empuje	4,74	26,01	2,99	18,80	20,39	12,96	9,47	6,16	4,55	10,37	24,61	16,40	14,79	0,99	2,42	5,49	10,62	7,81	8,33	10,94	10,94
Motivación-reto	0,37		2,56	3,10	0,50	0,93	2,96	4,20	1,52	1,48	0,26	1,63	0,59		10,31			2,98	2,67	1,9	2,40
Motivación-alaba		2,31	2,99	6,19	4,48		3,55	4,20	0,30	1,48	1,85	1,09	0,59	0,99	3,04	3,04		4,17	3,33	2,3	2,72
Censura	8,04	5,20	5,10	2,86	2,98	13,89	1,18	5,89	7,58	0,74	1,85	2,19	9,46	4,91	6,05	1,23	17,02	8,33	10,34	6,04	6,04
Evaluación de las tareas	5,11	4,62	9,79	9,05	7,95	8,34	15,39	9,24	4,85	17,77	10,31	9,84	3,55	4,91	13,33	5,49	2,11	5,95	9,54	8,27	8,27

Absoluto: 19 profesores Relativo: dentro de una situación o de una categoría el nº de profesores que la utilizan

DESARROLLO DE LA SESIÓN. Conducción de las tareas (... el % DEL TIEMPO utilizado en sus intervenciones se dirigen a... situación/ contenido de la información)																					
Situación	Grab.1	Grab.2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5	Grab.6	Grab. 7	Grab.8	Grab. 9	Grab. 10	Grab.11	Grab.12	Grab.13	Grab.14	Grab.15	Grab.16	Grab.17	Grab.18	Grab.19	% Media Abs	% Media Relat,
Todo el grupo	18,00	26,98	13,57	44,96	24,56	53,45	89,22	15,92	27,14	20,53	57,60	16,19	32,74	46,78	13,50	67,39	46,38	10,73	19,67	33,96	33,96
Pequeño grupo	46,32	41,22	17,12	15,86	29,89	10,64	7,76	26,96	31,34	20,17	15,12	47,98	1,35	1,24	37,16	0,88	23,55	51,90	8,67	22,9	22,9
Individual	35,71	31,78	78,76	39,20	45,56	35,93	3,02	57,13	41,50	59,28	27,26	35,81	65,90	51,98	49,35	31,71	30,07	37,37	72,06	43,65	43,65
Contenido de la información	Grab.1	Grab.2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5	Grab.6	Grab. 7	Grab.8	Grab. 9	Grab. 10	Grab.11	Grab.12	Grab.13	Grab.14	Grab.15	Grab.16	Grab.17	Grab.18	Grab.19		
Propósito de la tarea			0,25															0,35		0,03	0,3
Objetivo de la tarea								0,70	0,31						1,44	1,66				0,2	1,02
Descripción de la tarea	2,22	1,99	2,03	0,62		1,72	2,16	0,42		1,25	1,03		0,28			4,09		3,29	0,44	1,1	1,65
Organización de la tarea	31,17	21,69	15,99	13,43	31,49	25,57	22,99	34,96	34,52	42,49	15,87	18,48	28,01	13,43	24,25	16,90	46,38	21,62	8,79	24,6	24,6
Funcionalidad de la tarea				0,06		0,87	0,58					1,01	0,14			1,11		1,04	0,54	0,3	0,66
Demostración de la tarea	0,56		9,13			28,73	14,51				3,73	3,29				8,40	1,81		7,57	4,1	8,6
Vinculación con otra tarea											0,27	2,15	0,40	0,99						0,2	0,95
Errores más frecuentes				1,18	0,53											6,07				0,4	2,59
Información errónea										0,19	0,94						6,07			0,1	0,56
Medidas de seguridad		1,82	0,38	0,56				0,98			0,09			0,99	0,72	0,55				0,3	0,76
Técnico-táctico	5,17	11,59	11,41	13,81	3,92	2,29	1,58	2,85	2,97	8,22	2,34	1,87			2,03	0,66		16,43	5,71	5	5,99
Reglamentario	5,73	8,45	4,70	1,86	10,68		3,46	4,38	3,28	2,31	8,08		5,15	16,43	1,08	3,75	0,38	16,43	0,22	5,1	5,66
Pregunta sobre tarea	20,76	4,46	23,21	1,67	4,63	2,59	2,74	6,04	12,18	4,83	10,45	27,37	2,98	2,48	15,89	3,32	0,38	7,44	5,93	8,38	8,38
Adaptación de la tarea			2,29																	0,1	2,29
Variación de la tarea	8,49	4,97		2,73	2,13	1,72	2,88		1,63		3,37		2,30	3,73		0,66	7,23		0,22	2,2	3,23
Planteamiento de tarea alternativa															2,62					0,1	2,62
Reiteración de algún aspecto de la t,	9,32	6,96	5,96	12,70	2,86	9,77	9,77	4,79	10,66	0,35	19,80	2,86	21,52	34,33	8,96	15,47	28,64	4,85	18,24	11,99	11,99
Ofrecimiento de soluciones	3,05	7,94	11,79	7,99	4,46		13,50	17,09	11,58	9,83	7,37	10,89	4,33	0,99	6,70	14,36		1,22	17,02	7,9	8,83
Explicación de errores			0,76	0,30			3,17	1,54		0,35	0,83	0,43		1,73	1,44	2,98				0,7	1,35
Indicación de errores	2,03	3,65	3,93	8,35	3,92	1,15	3,31	3,48	3,89	8,04	4,94	7,60	2,17	7,97	0,23	10,06	4,00	2,07	10,43	4,8	4,8
Motivación-empuje	3,14	15,73	4,57	17,89	16,55	4,32	5,60	4,52	4,20	7,33	19,33	10,74	5,96	6,96	1,31	7,08	5,42	8,14	3,85	8,03	8,03
Motivación-reto	0,10		2,16	2,78	1,07	0,87	2,74	3,69	1,84	1,44	0,47	1,14	0,28		14,93			2,59	1,54	2	2,50
Motivación-alaba		2,65	3,29	6,62	2,49		2,59	2,71	0,31	1,06	0,94	0,86	0,28	0,26	0,95	1,00		3,63	2,52	1,7	2,01
Censura	6,00	4,80	3,55	2,84	8,89	14,08	1,01	5,07	9,11	0,90	1,96	3,15	15,16	7,45	7,52	0,88	5,42	6,05	11,76	6,08	6,08
Evaluación de las tareas	2,31	3,31	3,93	4,59	4,80	3,73	7,47	5,91	3,49	11,43	5,42	8,16	3,12	2,25	8,24	1,00	0,38	4,85	4,07	4,65	4,65

Absoluto: 19 profesores **Relativo:** dentro de una situación o de una categoría el nº de profesores que la utilizan

DESARROLLO DE LA SESIÓN. Evaluación de las tareas (... el % de LA FRECUENCIA de sus intervenciones se dirigen a... situación/ contenido de la información)																						
	Grab.1	Grab.2	Grab.3	Grab.4	Grab.5	Grab.6	Grab.7	Grab.8	Grab.9	Grab.10	Grab.11	Grab.12	Grab.13	Grab.14	Grab.15	Grab.16	Grab.17	Grab.18	Grab.19	% Media Abs	% Media Relat 5 prof	% Media Relat,
Se realiza evaluación de las tareas	X							X			X				X		X			26,3		
No se realiza evaluación de las tareas		X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X		X		X	X	73,7		
Situación	Grab.1	Grab.2	Grab.3	Grab.4	Grab.5	Grab.6	Grab.7	Grab.8	Grab.9	Grab.10	Grab.11	Grab.12	Grab.13	Grab.14	Grab.15	Grab.16	Grab.17	Grab.18	Grab.19			
Todo el grupo	92,72							100			100						68,41			19	72,24	90,3
Pequeño grupo															69,58		10,53			4,2	16,04	40,1
Individual	7,28														30,42		21,06			3,1	11,76	19,6
Contenido de la información	Grab.1	Grab.2	Grab.3	Grab.4	Grab.5	Grab.6	Grab.7	Grab.8	Grab.9	Grab.10	Grab.11	Grab.12	Grab.13	Grab.14	Grab.15	Grab.16	Grab.17	Grab.18	Grab.19			
Propósito de la tarea																				0	0	0
Objetivo de la tarea								48,94									5,22			2,9	10,83	27,08
Descripción de la tarea															13,06					0,7	2,61	13,06
Organización de la tarea	21,52																21,06			2,2	8,52	21,29
Funcionalidad de la tarea															4,30					0,2	0,86	4,3
Demostración de la tarea																	10,53			0,6	2,11	10,53
Vinculación con otra tarea																				0	0	0
Errores más frecuentes																				0	0	0
Información errónea																				0	0	0
Medidas de seguridad																				0	0	0
Técnico-táctico																				0	0	0
Reglamentario																	5,22			0,3	1,04	5,22
Pregunta sobre tarea	35,76														47,92		47,34			5	26,2	43,67
Adaptación de la tarea																				0	0	0
Variación de la tarea																	5,22			0,3	1,04	5,22
Planteamiento de tarea altern																				0	0	0
Reiteración de algún aspecto																				0	0	0
Ofrecimiento de soluciones	28,48																			1,5	5,7	28,48
Explicación de errores																				0	0	0
Indicación de errores	7,28																			0,4	1,46	7,28
Motivación-empuje																				0	0	0
Motivación-reto															8,75					0,5	1,75	8,75
Motivación-alaba															4,30					0,2	0,86	4,3
Censura	7,28														4,30					0,6	2,32	5,79
Evaluación de las tareas								48,94			100				17,36		5,22			9,03	34,30	42,88

Absoluto: 19 profesores **Relativo:** dentro de una situación o de una categoría el nº de profesores que la utilizan. **Relativa 5 prof** (valores sobre los 5 docentes que hacen la evaluación)

DESARROLLO DE LA SESIÓN. Evaluación de las tareas (... el % DEL TIEMPO utilizado en sus intervenciones se dirigen a... situación/ contenido de la información)																						
	Grab.1	Grab.2	Grab.3	Grab.4	Grab.5	Grab.6	Grab.7	Grab.8	Grab.9	Grab.10	Grab.11	Grab.12	Grab.13	Grab.14	Grab.15	Grab.16	Grab.17	Grab.18	Grab.19	% Media Abs	% Media Relat 5 prof	% Media Relat,
Se realiza evaluación de las tareas	X							X			X				X		X			26,3		
No se realiza evaluación de las tareas		X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X		X		X	X	73,7		
Situación	Grab.1	Grab.2	Grab.3	Grab.4	Grab.5	Grab.6	Grab.7	Grab.8	Grab.9	Grab.10	Grab.11	Grab.12	Grab.13	Grab.14	Grab.15	Grab.16	Grab.17	Grab.18	Grab.19			
Todo el grupo	94,77							100			100						81,24			19,8	75,2	94
Pequeño grupo															73,99		3,27			4,06	15,45	38,62
Individual	5,23														26,01		15,49			2,45	9,34	15,57
Contenido de la información	Grab.1	Grab.2	Grab.3	Grab.4	Grab.5	Grab.6	Grab.7	Grab.8	Grab.9	Grab.10	Grab.11	Grab.12	Grab.13	Grab.14	Grab.15	Grab.16	Grab.17	Grab.18	Grab.19			
Propósito de la tarea																				0	0	0
Objetivo de la tarea								50,36									9,38			3,1	11,95	29,87
Descripción de la tarea															7,62					0,4	1,52	7,62
Organización de la tarea	31,68																18,76			2,7	10,08	25,2
Funcionalidad de la tarea															2,54					0,1	0,51	2,54
Demostración de la tarea																	15,92			0,8	3,18	15,92
Vinculación con otra tarea																				0	0	0
Errores más frecuentes																				0	0	0
Información errónea																				0	0	0
Medidas de seguridad																				0	0	0
Técnico-táctico																				0	0	0
Reglamentario																	2,47			0,1	0,49	2,47
Pregunta sobre tarea	36,91														52,87		41,21			4,95	18,82	47,04
Adaptación de la tarea																				0	0	0
Variación de la tarea																	5,73			0,3	1,15	5,73
Planteamiento de tarea alternat,																				0	0	0
Reiteración de algún aspecto d																				0	0	0
Ofrecimiento de soluciones	14,60																			0,8	2,92	14,6
Explicación de errores																				0	0	0
Indicación de errores	11,85																			0,6	2,37	11,85
Motivación-empuje																				0	0	0
Motivación-reto															6,73					0,4	1,35	6,73
Motivación-alaba															2,54					0,1	0,51	2,54
Censura	5,23														0,90					0,3	1,24	3,1
Evaluación de las tareas								50,36			100				27,59		6,54			8,26	31,38	22,3

Absoluto: 19 profesores **Relativo:** dentro de una situación o de una categoría el nº de profesores que la utilizan. **Relativa** 5 prof (valores sobre los 5 docentes que hacen la evaluación)

FINAL DE LA SESIÓN																					
Situación	Grab.1	Grab.2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5	Grab.6	Grab. 7	Grab.8	Grab. 9	Grab. 10	Grab.11	Grab.12	Grab.13	Grab.14	Grab.15	Grab.16	Grab.17	Grab.18	Grab.19	% Media Abs	% Media Relat,
Todo el grupo	-	-	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	-	-	SÍ	-	-	SÍ	-	63,16	100
Pequeño grupo	-	-	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	-	-	NO	-	-	NO	-	5,26	8,33
Individual	-	-	SI	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	-	-	SÍ	-	-	SÍ	-	52,63	83,33
Contenido de la información	Grab.1	Grab.2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5	Grab.6	Grab. 7	Grab.8	Grab. 9	Grab. 10	Grab.11	Grab.12	Grab.13	Grab.14	Grab.15	Grab.16	Grab.17	Grab.18	Grab.19		
Organiza recogida de material	-	-	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	-	-	SÍ	-	-	SÍ	-	57,89	91,67
Felicita o motiva al alumnado por el trabajo realizado,	-	-	NO	SÍ	NO	NO	NO	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	-	-	SÍ	-	-	NO	-	21,05	33,33
Señala puntos débiles del aprendizaje en los que habrá que prestar mayor atención en la siguiente sesión,	-	-	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	-	-	NO	-	-	SÍ	-	21,05	33,33
Regaña al alumnado por haber adoptado actitudes o conductas poco positivas durante la sesión,	-	-	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SÍ	NO	NO	SÍ	-	-	NO	-	-	NO	-	10,53	16,67
Ayuda a identificar los aprendizajes o mejoras producidas durante la sesión,	-	-	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO	-	-	NO	-	-	NO	-	5,26	8,33
Plantea las posibilidades de utilizar los aprendizajes realizados en situaciones nuevas,	-	-	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	-	-	NO	-	-	NO	-	0	0
Otra ,,,,	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

FINAL DE LA SESION (... el % de LA FRECUENCIA de sus intervenciones se dirigen a... situación/ contenido de la información)																					
Situación	Grab.1	Grab.2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5	Grab.6	Grab. 7	Grab.8	Grab. 9	Grab. 10	Grab.11	Grab.12	Grab.13	Grab.14	Grab.15	Grab.16	Grab.17	Grab.18	Grab.19	Media Abs (%)	Media Relat.
Todo el grupo			9,09	75	10	25	100	66,67	83,33	85,71	100	77,78			16,67			92,31		39	61,75
Pequeño grupo			9,09												8,33					0,9	1,43
Individual			81,82	25	90	75		33,33	16,67	14,29		22,22			70,83			7,69		23	36,42
Contenido de la información	Grab.1	Grab.2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5	Grab.6	Grab. 7	Grab.8	Grab. 9	Grab. 10	Grab.11	Grab.12	Grab.13	Grab.14	Grab.15	Grab.16	Grab.17	Grab.18	Grab.19		
Propósito de la tarea																				0	0
Objetivo de la tarea																				0	0
Descripción de la tarea																				0	0
Organización de la tarea			54,55	50	70	87,5	33,33	33,33	16,67	14,29	16,67	44,44			37,5			15,38		24,9	39,43
Funcionalidad de la tarea																				0	0
Demostración de la tarea																		38,46		2	3,21
Vinculación con otra tarea									16,67											0,9	1,39
Errores más frecuentes																				0	0
Información errónea																				0	0
Medidas de seguridad																				0	0
Técnico-táctico										14,29										0,8	1,19
Reglamentario																		30,77		1,6	2,56
Valoración de la tarea																				0	0
Pregunta sobre tarea			4,55			12,5			16,67											1,8	2,85
Adaptación de la tarea																				0	0
Variación de la tarea																				0	0
Planteamiento de tarea alternat.																				0	0
Reiteración de algún aspecto de la tarea			4,55																	0,2	0,38
Ofrecimiento de soluciones																				0	0
Explicación de errores																				0	0
Indicación de errores										28,57										1,5	2,38
Motivación-empuje			4,55																	0,2	0,38
Motivación-reto																				0	0
Motivación-alaba																				0	0
Censura					10		33,33		33,33		16,67	11,11			12,5					6,3	9,98
Evaluación de las tareas				25					16,67	28,57	33,33	11,11			29,17					7,6	12,03
Otros datos																					
Contenido relevante			68,2	75	80	100	66,66	33,33	100	85,71	66,67	66,66			79,17			84,61		47,4	75,1
Contenido irrelevante			31,82	25	20	0	33,33	66,67	0	14,29	33,33	33,33			20,83			15,38		15,5	24,5

Absoluto: 19 profesores **Relativo:** con relación a los 12 profesores que se dirigen al alumnado en el final de la sesión.

FINAL DE LA SESIÓN (... el % DEL TIEMPO utilizado en sus intervenciones se dirigen a... situación/ contenido de la información)																					
Situación	Grab.1	Grab.2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5	Grab.6	Grab. 7	Grab.8	Grab. 9	Grab. 10	Grab.11	Grab.12	Grab.13	Grab.14	Grab.15	Grab.16	Grab.17	Grab.18	Grab.19	% Media Abs	% Media Relat.
Todo el grupo			29,85	88,89	22,55	34,78	100	63,64	90	93,41	100	86,36			11,54			82,3		42,3	66,98
Pequeño grupo			4,48												2,56					0,4	0,59
Individual			65,67	11,11	77,45	65,22		36,36	10	6,59		13,64			69,23			17,7		19,6	31,03
Contenido de la información	Grab.1	Grab.2	Grab. 3	Grab. 4	Grab. 5	Grab.6	Grab. 7	Grab.8	Grab. 9	Grab. 10	Grab.11	Grab.12	Grab.13	Grab.14	Grab.15	Grab.16	Grab.17	Grab.18	Grab.19		
Propósito de la tarea																				0	0
Objetivo de la tarea																				0	0
Descripción de la tarea																				0	0
Organización de la tarea			56,72	77,78	93,14	69,57	42,11	54,55	14,29	1,1	28,85	21,21			23,08			37,17		27,3	43,23
Funcionalidad de la tarea																				0	0
Demostración de la tarea																		11,5		0,6	0,96
Vinculación con otra tarea									12,86											0,7	1,07
Errores más frecuentes																				0	0
Información errónea																				0	0
Medidas de seguridad																				0	0
Técnico-táctico										19,78										1	1,65
Reglamentario																		30,09		1,6	2,51
Valoración de la tarea																				0	0
Pregunta sobre tarea			8,96			30,43			40											4,2	6,65
Adaptación de la tarea																				0	0
Variación de la tarea																				0	0
Planteamiento de tarea altern,																				0	0
Reiteración de algún aspecto de la tarea			2,99																	0,16	0,25
Ofrecimiento de soluciones																				0	0
Explicación de errores																				0	0
Indicación de errores										39,56										2,1	3,30
Motivación-empuje			1,49																	0,08	0,12
Motivación-reto																				0	0
Motivación-alaba																				0	0
Censura					3,92		52,63		17,14		13,46	3,03			38,46					6,8	10,77
Evaluación de las tareas				11,11					15,71	37,36	28,85	16,67			10,26					6,3	9,98
Otros datos																					
Contenido relevante			70,16	88,89	97,06	100	94,74	54,55	100	97,8	71,16	40,91			71,8			78,76		50,8	80,4
Contenido irrelevante			29,85	11,11	2,94	0	5,26	45,45	0	2,2	28,85	59,09			28,21			21,24		12,3	19,5

Anexo 4

**Prueba T y ANOVA de los resultados del cuestionario
del profesorado y del alumnado**

ANOVA Curso Alumnado

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrát.	F	Sig.
4. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora nos indica los objetivos de la actividad (qué tenemos que conseguir):	Inter-grupos Intra-grupos Total	4,533 573,563 578,096	2 1001 1003	2,266 ,573	3,955	,019
5. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora nos explica para qué sirve la actividad, por qué es bueno hacerla:	Inter-grupos Intra-grupos Total	21,120 781,324 802,444	2 997 999	10,560 ,784	13,475	,000
6. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora nos explica claramente las actividades que tenemos que hacer:	Inter-grupos Intra-grupos Total	3,292 383,474 386,765	2 998 1000	1,646 ,384	4,283	,014
7. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora se asegura de que hemos entendido bien lo que hay que hacer:	Inter-grupos Intra-grupos Total	17,507 635,917 653,425	2 998 1000	8,754 ,637	13,738	,000
8. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora nos indica los errores más frecuentes que podemos cometer:	Inter-grupos Intra-grupos Total	2,942 713,749 716,691	2 998 1000	1,471 ,715	2,057	,128
9. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora resalta los aspectos más importantes de la actividad:	Inter-grupos Intra-grupos Total	1,809 751,022 752,831	2 996 998	,905 ,754	1,200	,302
10. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora nos anima para que nos esforcemos por hacerla bien.	Inter-grupos Intra-grupos Total	25,863 951,346 977,209	2 998 1000	12,931 ,953	13,566	,000
11. En la clase de Educación Física, cuando estamos haciendo las actividades...:	Inter-grupos Intra-grupos Total	7,128 300,512 307,640	2 996 998	3,564 ,302	11,812	,000
12. Cuando estamos haciendo las actividades en la clase de Educación Física, y el profesor o profesora nos pide que dejemos de hacer un momento la actividad que estamos haciendo suele ser sobre todo ...:	Inter-grupos Intra-grupos Total	6,229 847,272 853,502	2 992 994	3,115 ,854	3,647	,026
13. Cuando estamos haciendo las actividades en la clase de Educación Física, y el profesor o profesora nos pide que dejemos de hacer un momento la actividad que estamos haciendo suele ser sobre todo ...:	Inter-grupos Intra-grupos Total	5,281 515,163 520,444	2 664 666	2,640 ,776	3,403	,034
14. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora está pendiente de mí para ayudarme a corregir mis errores:	Inter-grupos Intra-grupos Total	36,406 603,340 639,745	2 1002 1004	18,203 ,602	30,230	,000
15. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora me trata amablemente cuando me dirijo a él porque no me están saliendo bien las cosas:	Inter-grupos Intra-grupos Total	55,416 784,959 840,375	2 997 999	27,708 ,787	35,193	,000
16. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora se dirige a mí cuando	Inter-grupos Intra-grupos	5,398 705,816	2 995	2,699 ,709	3,805	,023

las cosas no me salen bien:	Total	711,214	997			
17. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora me hace preguntas para saber si he entendido bien lo que estoy haciendo:	Inter-grupos	8,162	2	4,081	4,548	,011
	Intra-grupos	889,183	991	,897		
	Total	897,345	993			
18. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora me dice en qué aspectos de la tarea tengo que poner la mayor atención:	Inter-grupos	5,767	2	2,883	3,351	,035
	Intra-grupos	858,872	998	,861		
	Total	864,639	1000			
19. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora me hace pensar sobre lo que estoy haciendo y por qué debo hacerlo así:	Inter-grupos	30,090	2	15,045	15,380	,000
	Intra-grupos	973,360	995	,978		
	Total	1003,451	997			
20. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora me regaña cuando ve que lo estoy haciendo mal:	Inter-grupos	55,462	2	27,731	30,605	,000
	Intra-grupos	905,192	999	,906		
	Total	960,655	1001			
21. Cuando estoy realizando una actividad en la clase de Educación Física y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme me dice por qué causa estoy cometiendo los errores:	Inter-grupos	13,014	2	6,507	7,262	,001
	Intra-grupos	895,968	1000	,896		
	Total	908,981	1002			
22. Cuando estoy realizando una actividad en la clase de Educación Física y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme me indica que tengo que hacer para pasarlo bien:	Inter-grupos	20,531	2	10,266	21,310	,000
	Intra-grupos	482,214	1001	,482		
	Total	502,745	1003			
23. Cuando estoy realizando una actividad en la clase de Educación Física y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme me anima para que no me desanime por los errores:	Inter-grupos	50,916	2	25,458	25,791	,000
	Intra-grupos	986,110	999	,987		
	Total	1037,026	1001			
24. Cuando estoy realizando una actividad en la clase de Educación Física y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme me anima recordándome lo que he mejorado hasta ahora:	Inter-grupos	76,647	2	38,323	37,134	,000
	Intra-grupos	1031,011	999	1,032		
	Total	1107,658	1001			
25. Cuando estoy realizando una actividad en la clase de Educación Física y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme me pone otra actividad más fácil cuando ve que no me sale lo que me pide:	Inter-grupos	2,489	2	1,244	1,630	,197
	Intra-grupos	762,202	998	,764		
	Total	764,691	1000			
26. Cuando estoy realizando una actividad en la clase de Educación Física y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme consigue que yo corrija lo que estoy haciendo mal:	Inter-grupos	37,152	2	18,576	29,691	,000
	Intra-grupos	625,646	1000	,626		
	Total	662,798	1002			
27. Cuando hemos terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, el profesor o profesora reúne a la clase para hacer comentarios sobre la actividad que se acaba de realizar:	Inter-grupos	39,645	2	19,822	13,495	,000
	Intra-grupos	1464,474	997	1,469		
	Total	1504,119	999			
28. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para decirnos si las cosas nos han salido bien o no:	Inter-grupos	14,154	2	7,077	8,817	,000
	Intra-grupos	799,485	996	,803		
	Total	813,640	998			
29. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para preguntarnos por las dificultades que hemos tenido para hacer la actividad:	Inter-grupos	40,813	2	20,407	22,479	,000
	Intra-grupos	903,276	995	,908		
	Total	944,089	997			
30. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para indicarnos los errores que hemos cometido la mayoría:	Inter-grupos	5,824	2	2,912	3,994	,019
	Intra-grupos	725,390	995	,729		
	Total	731,214	997			
31. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la	Inter-grupos	5,027	2	2,513	3,058	,047
	Intra-grupos	815,210	992	,822		

siguiente tarea, es para decirnos por qué motivo seguimos cometiendo algunos errores:	Total	820,237	994			
32. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para animarnos recordándonos lo que hemos mejorado hasta ahora:	Inter-grupos	78,187	2	39,094	37,818	,000
	Intra-grupos	1025,457	992	1,034		
	Total	1103,644	994			
33. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para felicitarnos si hemos trabajado bien:	Inter-grupos	67,248	2	33,624	31,892	,000
	Intra-grupos	1046,921	993	1,054		
	Total	1114,169	995			
34. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para regañarnos si hemos trabajado mal:	Inter-grupos	51,306	2	25,653	24,756	,000
	Intra-grupos	1026,884	991	1,036		
	Total	1078,189	993			
35. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para hacernos pensar sobre los aspectos más importantes de la actividad que acabamos de realizar:	Inter-grupos	43,090	2	21,545	25,235	,000
	Intra-grupos	850,347	996	,854		
	Total	893,437	998			

Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples

Scheffé

Variable dependiente	(I) 2. ¿En qué curso estás?:	(J) 2. ¿En qué curso estás?:	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
4. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora nos indica los objetivos de la actividad (qué tenemos que conseguir):	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	-,051	,070	,761	-,22	,12
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,105	,059	,203	-,04	,25
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	,051	,070	,761	-,12	,22
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,156 [*]	,060	,033	,01	,30
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,105	,059	,203	-,25	,04
		1º y 2º de E.S.O.	-,156 [*]	,060	,033	-,30	-,01
5. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora nos explica para qué sirve la actividad, por qué es bueno hacerla:	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	,133	,082	,265	-,07	,33
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,341 [*]	,069	,000	,17	,51
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	-,133	,082	,265	-,33	,07
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,208 [*]	,070	,013	,04	,38
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,341 [*]	,069	,000	-,51	-,17
		1º y 2º de E.S.O.	-,208 [*]	,070	,013	-,38	-,04
6. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora nos explica claramente las actividades que tenemos que hacer:	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	,074	,057	,429	-,07	,21
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,139 [*]	,048	,016	,02	,26
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	-,074	,057	,429	-,21	,07
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,065	,049	,414	-,05	,18
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,139 [*]	,048	,016	-,26	-,02
		1º y 2º de E.S.O.	-,065	,049	,414	-,18	,05
7. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora se asegura de que hemos entendido bien lo que hay que hacer:	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	,218 [*]	,074	,012	,04	,40
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,325 [*]	,062	,000	,17	,48
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	-,218 [*]	,074	,012	-,40	-,04
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,106	,063	,241	-,05	,26
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,325 [*]	,062	,000	-,48	-,17
		1º y 2º de E.S.O.	-,106	,063	,241	-,26	,05

8. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora nos indica los errores más frecuentes que podemos cometer:	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	-,158	,078	,128	-,35	,03
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	-,078	,066	,493	-,24	,08
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	,158	,078	,128	-,03	,35
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,080	,067	,488	-,08	,24
9. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora resalta los aspectos más importantes de la actividad:	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	,078	,066	,493	-,08	,24
		1º y 2º de E.S.O.	-,080	,067	,488	-,24	,08
	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	-,012	,080	,990	-,21	,18
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	-,091	,068	,408	-,26	,08
10. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora nos anima para que nos esforcemos por hacerla bien.	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	,012	,080	,990	-,18	,21
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	-,079	,069	,514	-,25	,09
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	,091	,068	,408	-,08	,26
		1º y 2º de E.S.O.	,079	,069	,514	-,09	,25
11. En la clase de Educación Física, cuando estamos haciendo las actividades...:	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	,280 ⁺	,090	,008	,06	,50
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,396 ⁺	,076	,000	,21	,58
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	-,280 ⁺	,090	,008	-,50	-,06
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,116	,077	,319	-,07	,31
12. Cuando estamos haciendo las actividades en la clase de Educación Física, y el profesor o profesora nos pide que dejemos de hacer un momento la actividad que estamos haciendo suele ser sobre todo ...:	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,396 ⁺	,076	,000	-,58	-,21
		1º y 2º de E.S.O.	-,116	,077	,319	-,31	,07
	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	,238 ⁺	,051	,000	,11	,36
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,158 ⁺	,043	,001	,05	,26
13. Cuando estamos haciendo las actividades en la clase de	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	-,238 ⁺	,051	,000	-,36	-,11
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	-,080	,043	,184	-,19	,03
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,158 ⁺	,043	,001	-,26	-,05
		1º y 2º de E.S.O.	,080	,043	,184	-,03	,19
14. Cuando estamos haciendo las actividades en la clase de	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	,056	,085	,807	-,15	,26
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,181 ⁺	,072	,043	,00	,36
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	-,056	,085	,807	-,26	,15
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,125	,073	,232	-,05	,30
15. Cuando estamos haciendo las actividades en la clase de	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,181 ⁺	,072	,043	-,36	,00
		1º y 2º de E.S.O.	-,125	,073	,232	-,30	,05
16. Cuando estamos haciendo las actividades en la clase de	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	,239	,101	,060	-,01	,49

Educación Física, y el profesor o profesora nos pide que dejemos de hacer un momento la actividad que estamos haciendo suele ser sobre todo ...:		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,192	,085	,077	-,02	,40
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	-,239	,101	,060	-,49	,01
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	-,047	,085	,859	-,26	,16
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,192	,085	,077	-,40	,02
		1º y 2º de E.S.O.	,047	,085	,859	-,16	,26
14. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora está pendiente de mí para ayudarme a corregir mis errores:	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	,242 ⁺	,071	,003	,07	,42
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,461 ⁺	,060	,000	,31	,61
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	-,242 ⁺	,071	,003	-,42	-,07
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,219 ⁺	,061	,002	,07	,37
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,461 ⁺	,060	,000	-,61	-,31
		1º y 2º de E.S.O.	-,219 ⁺	,061	,002	-,37	-,07
15. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora me trata amablemente cuando me dirijo a él porque no me están saliendo bien las cosas:	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	,176	,082	,099	-,02	,38
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,542 ⁺	,069	,000	,37	,71
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	-,176	,082	,099	-,38	,02
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,366 ⁺	,070	,000	,19	,54
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,542 ⁺	,069	,000	-,71	-,37
		1º y 2º de E.S.O.	-,366 ⁺	,070	,000	-,54	-,19
16. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora se dirige a mí cuando las cosas no me salen bien:	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	,132	,078	,236	-,06	,32
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,181 ⁺	,066	,023	,02	,34
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	-,132	,078	,236	-,32	,06
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,048	,067	,769	-,12	,21
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,181 ⁺	,066	,023	-,34	-,02
		1º y 2º de E.S.O.	-,048	,067	,769	-,21	,12
17. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora me hace preguntas para saber si he entendido bien lo que estoy haciendo:	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	,120	,087	,389	-,09	,33
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,220 ⁺	,074	,012	,04	,40
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	-,120	,087	,389	-,33	,09
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,100	,075	,407	-,08	,28
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,220 ⁺	,074	,012	-,40	-,04
		1º y 2º de E.S.O.	-,100	,075	,407	-,28	,08
18. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora me dice en qué	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	,091	,086	,568	-,12	,30
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,183 ⁺	,072	,040	,01	,36

aspectos de la tarea tengo que poner la mayor atención:	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	-,091	,086	,568	-,30	,12
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,092	,073	,454	-,09	,27
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,183 ⁺	,072	,040	-,36	-,01
		1º y 2º de E.S.O.	-,092	,073	,454	-,27	,09
19. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora me hace pensar sobre lo que estoy haciendo y por qué debo hacerlo así:	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	,166	,091	,193	-,06	,39
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,410 ⁺	,077	,000	,22	,60
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	-,166	,091	,193	-,39	,06
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,244 ⁺	,078	,008	,05	,44
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,410 ⁺	,077	,000	-,60	-,22
		1º y 2º de E.S.O.	-,244 ⁺	,078	,008	-,44	-,05
20. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora me regaña cuando ve que lo estoy haciendo mal:	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	-,042	,088	,892	-,26	,17
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	-,491 ⁺	,074	,000	-,67	-,31
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	,042	,088	,892	-,17	,26
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	-,449 ⁺	,075	,000	-,63	-,26
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	,491 ⁺	,074	,000	,31	,67
		1º y 2º de E.S.O.	,449 ⁺	,075	,000	,26	,63
21. Cuando estoy realizando una actividad en la clase de Educación Física y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme me dice por qué causa estoy cometiendo los errores:	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	-,126	,087	,353	-,34	,09
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,150	,073	,126	-,03	,33
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	,126	,087	,353	-,09	,34
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,275 ⁺	,075	,001	,09	,46
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,150	,073	,126	-,33	,03
		1º y 2º de E.S.O.	-,275 ⁺	,075	,001	-,46	-,09
22. Cuando estoy realizando una actividad en la clase de Educación Física y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme me indica que tengo que hacer para pasarlo bien:	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	,055	,064	,689	-,10	,21
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,311 ⁺	,054	,000	,18	,44
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	-,055	,064	,689	-,21	,10
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,256 ⁺	,055	,000	,12	,39
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,311 ⁺	,054	,000	-,44	-,18
		1º y 2º de E.S.O.	-,256 ⁺	,055	,000	-,39	-,12
23. Cuando estoy realizando una actividad en la clase de Educación Física y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme me anima para que no me desanime por los	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	,328 ⁺	,091	,002	,10	,55
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,551 ⁺	,077	,000	,36	,74
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	-,328 ⁺	,091	,002	-,55	-,10

errores:		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,223 ⁺	,078	,018	,03	,42
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,551 ⁺	,077	,000	-,74	-,36
		1º y 2º de E.S.O.	-,223 ⁺	,078	,018	-,42	-,03
24. Cuando estoy realizando una actividad en la clase de Educación Física y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme me anima recordándome lo que he mejorado hasta ahora:	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	,356 ⁺	,094	,001	,13	,59
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,671 ⁺	,079	,000	,48	,86
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	-,356 ⁺	,094	,001	-,59	-,13
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,315 ⁺	,080	,000	,12	,51
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,671 ⁺	,079	,000	-,86	-,48
		1º y 2º de E.S.O.	-,315 ⁺	,080	,000	-,51	-,12
25. Cuando estoy realizando una actividad en la clase de Educación Física y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme me pone otra actividad más fácil cuando ve que no me sale lo que me pide:	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	,102	,081	,446	-,10	,30
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,121	,068	,205	-,05	,29
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	-,102	,081	,446	-,30	,10
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,019	,069	,964	-,15	,19
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,121	,068	,205	-,29	,05
		1º y 2º de E.S.O.	-,019	,069	,964	-,19	,15
26. Cuando estoy realizando una actividad en la clase de Educación Física y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme consigue que yo corrija lo que estoy haciendo mal:	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	,120	,073	,257	-,06	,30
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,435 ⁺	,061	,000	,28	,59
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	-,120	,073	,257	-,30	,06
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,315 ⁺	,062	,000	,16	,47
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,435 ⁺	,061	,000	-,59	-,28
		1º y 2º de E.S.O.	-,315 ⁺	,062	,000	-,47	-,16
27. Cuando hemos terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, el profesor o profesora reúne a la clase para hacer comentarios sobre la actividad que se acaba de realizar:	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	-,076	,112	,795	-,35	,20
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,359 ⁺	,094	,001	,13	,59
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	,076	,112	,795	-,20	,35
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,434 ⁺	,096	,000	,20	,67
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,359 ⁺	,094	,001	-,59	-,13
		1º y 2º de E.S.O.	-,434 ⁺	,096	,000	-,67	-,20
28. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para decirnos si las cosas nos han salido bien o no:	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	,010	,083	,992	-,19	,21
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,244 ⁺	,070	,002	,07	,41
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	-,010	,083	,992	-,21	,19
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,233 ⁺	,071	,005	,06	,41

	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,244 ⁺	,070	,002	-,41	-,07
		1º y 2º de E.S.O.	-,233 ⁺	,071	,005	-,41	-,06
29. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para preguntarnos por las dificultades que hemos tenido para hacer la actividad:	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	-,068	,088	,744	-,28	,15
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,369 ⁺	,074	,000	,19	,55
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	,068	,088	,744	-,15	,28
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,437 ⁺	,075	,000	,25	,62
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,369 ⁺	,074	,000	-,55	-,19
		1º y 2º de E.S.O.	-,437 ⁺	,075	,000	-,62	-,25
30. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para indicarnos los errores que hemos cometido la mayoría:	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	-,102	,079	,432	-,30	,09
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,086	,066	,433	-,08	,25
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	,102	,079	,432	-,09	,30
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,188 ⁺	,067	,021	,02	,35
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,086	,066	,433	-,25	,08
		1º y 2º de E.S.O.	-,188 ⁺	,067	,021	-,35	-,02
31. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para decimos por qué motivo seguimos cometiendo algunos errores:	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	-,093	,084	,540	-,30	,11
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,081	,071	,516	-,09	,26
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	,093	,084	,540	-,11	,30
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,175	,072	,052	,00	,35
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,081	,071	,516	-,26	,09
		1º y 2º de E.S.O.	-,175	,072	,052	-,35	,00
32. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para animarnos recordándonos lo que hemos mejorado hasta ahora:	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	,324 ⁺	,094	,003	,09	,55
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,674 ⁺	,079	,000	,48	,87
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	-,324 ⁺	,094	,003	-,55	-,09
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,349 ⁺	,080	,000	,15	,55
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,674 ⁺	,079	,000	-,87	-,48
		1º y 2º de E.S.O.	-,349 ⁺	,080	,000	-,55	-,15
33. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para felicitarnos si hemos trabajado bien:	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	,353 ⁺	,095	,001	,12	,59
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,633 ⁺	,080	,000	,44	,83
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	-,353 ⁺	,095	,001	-,59	-,12
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,280 ⁺	,081	,003	,08	,48
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,633 ⁺	,080	,000	-,83	-,44

		1º y 2º de E.S.O.	-,280*	,081	,003	-,48	-,08
34. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para regañarnos si hemos trabajado mal:	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	-,116	,094	,467	-,35	,11
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	-,504*	,079	,000	-,70	-,31
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	,116	,094	,467	-,11	,35
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	-,389*	,081	,000	-,59	-,19
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	,504*	,079	,000	,31	,70
		1º y 2º de E.S.O.	,389*	,081	,000	,19	,59
35. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para hacernos pensar sobre los aspectos más importantes de la actividad que acabamos de realizar:	5º y 6º de Primaria	1º y 2º de E.S.O.	,081	,085	,639	-,13	,29
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,452*	,072	,000	,28	,63
	1º y 2º de E.S.O.	5º y 6º de Primaria	-,081	,085	,639	-,29	,13
		3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	,371*	,073	,000	,19	,55
	3º y 4º de E.S.O. y 1º de Bach.	5º y 6º de Primaria	-,452*	,072	,000	-,63	-,28
		1º y 2º de E.S.O.	-,371*	,073	,000	-,55	-,19

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Prueba T Género del Alumnado

Estadísticos de grupo

3. ¿Eres ...?:		N	Media	Desv. típ.	Error típ. de la media
4. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora nos indica los objetivos de la actividad (qué tenemos que conseguir):	Un chico	527	3,48	,752	,033
	Una chica	477	3,41	,766	,035
5. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora nos explica para qué sirve la actividad, por qué es bueno hacerla:	Un chico	524	2,95	,867	,038
	Una chica	476	2,71	,912	,042
6. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora nos explica claramente las actividades que tenemos que hacer:	Un chico	524	3,62	,639	,028
	Una chica	477	3,63	,603	,028
7. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora se asegura de que hemos entendido bien lo que hay que hacer:	Un chico	524	3,26	,790	,035
	Una chica	477	3,26	,828	,038
8. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora nos indica los errores más frecuentes que podemos cometer:	Un chico	524	3,13	,848	,037
	Una chica	477	3,09	,846	,039
9. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora resalta los aspectos más importantes de la actividad:	Un chico	524	3,08	,871	,038
	Una chica	475	2,94	,861	,040
10. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora nos anima para que nos esforcemos por hacerla bien.	Un chico	526	2,92	,970	,042
	Una chica	475	2,88	1,009	,046
11. En la clase de Educación Física, cuando estamos haciendo las actividades...:	Un chico	523	1,49	,558	,024
	Una chica	476	1,53	,552	,025
12. Cuando estamos haciendo las actividades en la clase de Educación Física, y el profesor o profesora nos pide que dejemos de hacer un momento la actividad que estamos haciendo suele ser sobre todo ...:	Un chico	518	1,68	,926	,041
	Una chica	477	1,64	,928	,042
13. Cuando estamos haciendo las actividades en la clase de Educación Física, y el profesor o profesora nos pide que dejemos de hacer un momento la actividad que estamos haciendo suele ser sobre todo ...:	Un chico	352	3,26	,865	,046
	Una chica	315	3,19	,905	,051
14. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora está pendiente de mí para ayudarme a corregir mis errores:	Un chico	527	2,76	,813	,035
	Una chica	478	2,67	,779	,036
15. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora me trata amablemente cuando me dirijo a él porque no me están saliendo bien las cosas:	Un chico	524	3,19	,922	,040
	Una chica	476	3,16	,912	,042
16. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora se dirige a mí cuando las cosas no me salen bien:	Un chico	521	3,07	,843	,037
	Una chica	477	2,98	,845	,039

17. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora me hace preguntas para saber si he entendido bien lo que estoy haciendo:	Un chico Una chica	523 471	2,58 2,29	,946 ,933	,041 ,043
18. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora me dice en qué aspectos de la tarea tengo que poner la mayor atención:	Un chico Una chica	526 475	2,90 2,69	,911 ,940	,040 ,043
19. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora me hace pensar sobre lo que estoy haciendo y por qué debo hacerlo así:	Un chico Una chica	522 476	2,63 2,37	1,004 ,985	,044 ,045
20. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora me regaña cuando ve que lo estoy haciendo mal:	Un chico Una chica	526 476	1,89 1,86	,997 ,961	,043 ,044
21. Cuando estoy realizando una actividad en la clase de Educación Física y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme me dice por qué causa estoy cometiendo los errores:	Un chico Una chica	526 477	3,08 3,00	,948 ,957	,041 ,044
22. Cuando estoy realizando una actividad en la clase de Educación Física y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme me indica que tengo que hacer para pasarlo bien:	Un chico Una chica	526 478	3,47 3,50	,724 ,691	,032 ,032
23. Cuando estoy realizando una actividad en la clase de Educación Física y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme me anima para que no me desanime por los errores:	Un chico Una chica	525 477	2,64 2,47	1,020 1,009	,045 ,046
24. Cuando estoy realizando una actividad en la clase de Educación Física y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme me anima recordándome lo que he mejorado hasta ahora:	Un chico Una chica	525 477	2,41 2,25	1,034 1,066	,045 ,049
25. Cuando estoy realizando una actividad en la clase de Educación Física y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme me pone otra actividad más fácil cuando ve que no me sale lo que me pide:	Un chico Una chica	526 475	1,71 1,52	,947 ,775	,041 ,036
26. Cuando estoy realizando una actividad en la clase de Educación Física y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme consigue que yo corrija lo que estoy haciendo mal:	Un chico Una chica	526 477	3,16 3,05	,808 ,816	,035 ,037
27. Cuando hemos terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, el profesor o profesora reúne a la clase para hacer comentarios sobre la actividad que se acaba de realizar:	Un chico Una chica	525 475	3,68 3,53	1,235 1,215	,054 ,056
28. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para decirnos si las cosas nos han salido bien o no:	Un chico Una chica	523 476	2,69 2,50	,939 ,852	,041 ,039
29. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para preguntarnos por las dificultades que hemos tenido para hacer la actividad:	Un chico Una chica	521 477	2,51 2,31	,969 ,968	,042 ,044
30. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para indicarnos los errores que hemos cometido la mayoría:	Un chico Una chica	522 476	3,02 3,04	,840 ,874	,037 ,040
31. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para decirnos por qué motivo seguimos cometiendo algunos errores:	Un chico Una chica	520 475	2,78 2,78	,913 ,905	,040 ,042

32. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para animarnos recordándonos lo que hemos mejorado hasta ahora:	Un chico	520	2,39	1,067	,047
	Una chica	475	2,15	1,025	,047
33. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para felicitarnos si hemos trabajado bien:	Un chico	522	2,86	1,059	,046
	Una chica	474	2,65	1,047	,048
34. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para regañarnos si hemos trabajado mal:	Un chico	521	2,09	1,070	,047
	Una chica	473	2,07	1,012	,047
35. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para hacernos pensar sobre los aspectos más importantes de la actividad que acabamos de realizar:	Un chico	523	2,66	,946	,041
	Una chica	476	2,54	,943	,043

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferenc.	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
4. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora nos indica los objetivos de la actividad (qué tenemos que conseguir):	Se han asumido varianzas iguales	1,117	,291	1,403	1002	,161	,067	,048	-,027	,161
	No se han asumido varianzas iguales			1,402	988,135	,161	,067	,048	-,027	,161
5. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora nos explica para qué sirve la actividad, por qué es bueno hacerla:	Se han asumido varianzas iguales	9,059	,003	4,347	998	,000	,244	,056	,134	,355
	No se han asumido varianzas iguales			4,336	976,947	,000	,244	,056	,134	,355
6. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora nos explica claramente las actividades que tenemos que hacer:	Se han asumido varianzas iguales	,725	,395	-,323	999	,747	-,013	,039	-,090	,065
	No se han asumido varianzas iguales			-,324	997,723	,746	-,013	,039	-,090	,064
7. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora se asegura de que hemos entendido bien lo que hay que hacer:	Se han asumido varianzas iguales	1,809	,179	-,090	999	,928	-,005	,051	-,105	,096
	No se han asumido varianzas iguales			-,090	979,521	,928	-,005	,051	-,105	,096
8. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora nos indica los errores más frecuentes que podemos cometer:	Se han asumido varianzas iguales	,224	,636	,590	999	,555	,032	,054	-,074	,137
	No se han asumido varianzas iguales			,590	990,545	,555	,032	,054	-,074	,137
9. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora resalta los aspectos más importantes de la actividad:	Se han asumido varianzas iguales	,431	,511	2,426	997	,015	,133	,055	,025	,241
	No se han asumido varianzas iguales			2,428	989,568	,015	,133	,055	,026	,241
10. Cuando en la clase de Educación Física vamos a hacer una actividad nueva, antes de empezar a hacer la actividad, el profesor o profesora nos anima para que nos esforcemos por hacerla bien.	Se han asumido varianzas iguales	3,885	,049	,706	999	,481	,044	,063	-,079	,167
	No se han asumido varianzas iguales			,704	979,274	,482	,044	,063	-,079	,167

11. En la clase de Educación Física, cuando estamos haciendo las actividades....:	Se han asumido varianzas iguales	,073	,787	-1,141	997	,254	-,040	,035	-,109	,029
	No se han asumido varianzas iguales			-1,141	990,305	,254	-,040	,035	-,109	,029
12. Cuando estamos haciendo las actividades en la clase de Educación Física, y el profesor o profesora nos pide que dejemos de hacer un momento la actividad que estamos haciendo suele ser sobre todo:	Se han asumido varianzas iguales	,000	,996	,581	993	,561	,034	,059	-,081	,150
	No se han asumido varianzas iguales			,581	986,006	,562	,034	,059	-,081	,150
13. Cuando estamos haciendo las actividades en la clase de Educación Física, y el profesor o profesora nos pide que dejemos de hacer un momento la actividad que estamos haciendo suele ser sobre todo:	Se han asumido varianzas iguales	,026	,872	1,029	665	,304	,071	,069	-,064	,205
	No se han asumido varianzas iguales			1,026	649,067	,305	,071	,069	-,064	,206
14. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora está pendiente de mí para ayudarme a corregir mis errores:	Se han asumido varianzas iguales	,028	,868	1,816	1003	,070	,091	,050	-,007	,190
	No se han asumido varianzas iguales			1,820	999,949	,069	,091	,050	-,007	,190
15. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora me trata amablemente cuando me dirijo a él porque no me están saliendo bien las cosas:	Se han asumido varianzas iguales	,039	,844	,573	998	,567	,033	,058	-,081	,147
	No se han asumido varianzas iguales			,573	990,828	,567	,033	,058	-,081	,147
16. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora se dirige a mí cuando las cosas no me salen bien:	Se han asumido varianzas iguales	1,094	,296	1,606	996	,109	,086	,053	-,019	,191
	No se han asumido varianzas iguales			1,605	987,867	,109	,086	,053	-,019	,191
17. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora me hace preguntas para saber si he entendido bien lo que estoy haciendo:	Se han asumido varianzas iguales	1,847	,174	4,794	992	,000	,286	,060	,169	,404
	No se han asumido varianzas iguales			4,798	983,808	,000	,286	,060	,169	,403
18. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora me dice en qué aspectos de la tarea tengo que poner la mayor atención:	Se han asumido varianzas iguales	7,026	,008	3,465	999	,001	,203	,059	,088	,318
	No se han asumido varianzas iguales			3,459	981,314	,001	,203	,059	,088	,318
19. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora me hace pensar sobre lo que estoy haciendo y por qué debo hacerlo así:	Se han asumido varianzas iguales	,470	,493	4,096	996	,000	,258	,063	,135	,382
	No se han asumido varianzas iguales			4,100	990,694	,000	,258	,063	,135	,382

20. En la clase de Educación Física, cuando estoy realizando una actividad, el profesor o profesora me regaña cuando ve que lo estoy haciendo mal:	Se han asumido varianzas iguales	,218	,640	,587	1000	,557	,036	,062	-,085	,158
	No se han asumido varianzas iguales			,588	996,093	,557	,036	,062	-,085	,158
21. Cuando estoy realizando una actividad en la clase de Educación Física y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme me dice por qué causa estoy cometiendo los errores:	Se han asumido varianzas iguales	,363	,547	1,288	1001	,198	,078	,060	-,041	,196
	No se han asumido varianzas iguales			1,288	989,509	,198	,078	,060	-,041	,196
22. Cuando estoy realizando una actividad en la clase de Educación Física y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme me indica que tengo que hacer para pasarlo bien:	Se han asumido varianzas iguales	1,471	,225	-,858	1002	,391	-,038	,045	-,126	,049
	No se han asumido varianzas iguales			-,860	999,587	,390	-,038	,045	-,126	,049
23. Cuando estoy realizando una actividad en la clase de Educación Física y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme me anima para que no me desanime por los errores:	Se han asumido varianzas iguales	,023	,879	2,592	1000	,010	,166	,064	,040	,292
	No se han asumido varianzas iguales			2,593	992,762	,010	,166	,064	,040	,292
24. Cuando estoy realizando una actividad en la clase de Educación Física y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme me anima recordándome lo que he mejorado hasta ahora:	Se han asumido varianzas iguales	,082	,775	2,385	1000	,017	,158	,066	,028	,289
	No se han asumido varianzas iguales			2,382	984,370	,017	,158	,066	,028	,289
25. Cuando estoy realizando una actividad en la clase de Educación Física y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme me pone otra actividad más fácil cuando ve que no me sale lo que me pide:	Se han asumido varianzas iguales	24,143	,000	3,478	999	,001	,191	,055	,083	,299
	No se han asumido varianzas iguales			3,513	989,570	,000	,191	,054	,085	,298
26. Cuando estoy realizando una actividad en la clase de Educación Física y el profesor o profesora se dirige a mí para corregirme consigue que yo corrija lo que estoy haciendo mal:	Se han asumido varianzas iguales	,164	,686	2,213	1001	,027	,114	,051	,013	,214
	No se han asumido varianzas iguales			2,212	989,446	,027	,114	,051	,013	,214
27. Cuando hemos terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, el profesor o profesora reúne a la clase para hacer comentarios sobre la actividad que se acaba de realizar:	Se han asumido varianzas iguales	,196	,658	1,874	998	,061	,145	,078	-,007	,298
	No se han asumido varianzas iguales			1,876	990,898	,061	,145	,078	-,007	,298
28. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para decirnos si las cosas nos han salido bien o no:	Se han asumido varianzas iguales	6,111	,014	3,306	997	,001	,188	,057	,076	,300
	No se han asumido varianzas iguales			3,321	996,995	,001	,188	,057	,077	,299

29. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para preguntarnos por las dificultades que hemos tenido para hacer la actividad:	Se han asumido varianzas iguales	,710	,399	3,166	996	,002	,194	,061	,074	,315
	No se han asumido varianzas iguales			3,166	988,374	,002	,194	,061	,074	,315
30. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para indicarnos los errores que hemos cometido la mayoría:	Se han asumido varianzas iguales	1,349	,246	-,492	996	,623	-,027	,054	-,133	,080
	No se han asumido varianzas iguales			-,491	978,942	,624	-,027	,054	-,133	,080
31. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para decirnos por qué motivo seguimos cometiendo algunos errores:	Se han asumido varianzas iguales	,142	,706	,065	993	,948	,004	,058	-,109	,117
	No se han asumido varianzas iguales			,065	986,449	,948	,004	,058	-,109	,117
32. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para animarnos recordándonos lo que hemos mejorado hasta ahora:	Se han asumido varianzas iguales	7,991	,005	3,566	993	,000	,237	,066	,107	,368
	No se han asumido varianzas iguales			3,572	990,474	,000	,237	,066	,107	,367
33. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para felicitarnos si hemos trabajado bien:	Se han asumido varianzas iguales	,565	,452	3,179	994	,002	,212	,067	,081	,344
	No se han asumido varianzas iguales			3,181	986,962	,002	,212	,067	,081	,344
34. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para regañarnos si hemos trabajado mal:	Se han asumido varianzas iguales	4,526	,034	,315	992	,753	,021	,066	-,109	,151
	No se han asumido varianzas iguales			,316	990,352	,752	,021	,066	-,109	,150
35. Al terminar de hacer una actividad, cuando el profesor o profesora reúne al grupo de clase antes de pasar a la siguiente tarea, es para hacernos pensar sobre los aspectos más importantes de la actividad que acabamos de realizar:	Se han asumido varianzas iguales	,038	,845	2,036	997	,042	,122	,060	,004	,239
	No se han asumido varianzas iguales			2,036	988,858	,042	,122	,060	,004	,239

Prueba T Etapa educativa del Profesorado

Estadísticos de grupo

3. Etapa educativa en la que impartes actualmente la docencia:		N	Media	Desv. típ.	Error típ. de la media
5. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia explicas los objetivos de la actividad?:	Educación Primaria	5	3,00	,707	,316
	Educación Secundaria	12	3,17	,718	,207
6. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia explicas para qué sirve la actividad, por qué es bueno hacerla?:	Educación Primaria	5	3,00	,707	,316
	Educación Secundaria	12	2,83	,577	,167
7. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia animas al alumnado para que se esfuerce por hacerla bien?:	Educación Primaria	5	3,40	,894	,400
	Educación Secundaria	12	3,17	,718	,207
8. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia indicas los errores más frecuentes que se pueden cometer?:	Educación Primaria	5	3,00	,707	,316
	Educación Secundaria	12	3,00	,853	,246
9. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia te aseguras de que el alumnado ha entendido bien lo que hay que hacer?:	Educación Primaria	5	3,80	,447	,200
	Educación Secundaria	12	3,42	,515	,149
10. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia resaltas los aspectos más importantes de la actividad?:	Educación Primaria	5	3,20	,447	,200
	Educación Secundaria	12	3,08	,900	,260
11. Cuando estás dando la clase de Educación Física y durante la realización de una actividad, tienes que dar una información de carácter general o decir algo sobre el desarrollo de la actividad (corregir errores, animar, estimular...) que se está...	Educación Primaria	5	2,40	,894	,400
	Educación Secundaria	12	2,92	,289	,083
12. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le preguntas cosas para saber si ha entendido bien lo que tiene que hacer?:	Educación Primaria	5	1,20	,447	,200
	Educación Secundaria	12	1,08	,289	,083
13. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le indicas qué tiene que hacer para hacerlo bien?:	Educación Primaria	5	1,00	,000	,000
	Educación Secundaria	12	1,08	,289	,083
14. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le animas para que no se desanime por los errores?:	Educación Primaria	5	1,20	,447	,200
	Educación Secundaria	12	1,17	,389	,112
15. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le animas recordándole lo que ha mejorado hasta ahora?:	Educación Primaria	5	1,60	,548	,245
	Educación Secundaria	12	1,42	,515	,149
16. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le dices por qué motivo está cometiendo los errores?:	Educación Primaria	5	1,40	,548	,245
	Educación Secundaria	12	1,17	,389	,112
17. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le indicas qué tiene que hacer para hacerlo bien?:	Educación Primaria	5	1,40	,548	,245
	Educación Secundaria	12	1,17	,389	,112

particular durante la realización de una actividad, ¿le ayudas a que identifique la causa de sus errores?:	Educación Secundaria	12	1,25	,452	,131
18. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le dices en qué aspectos de la tarea tiene que poner la mayor atención?:	Educación Primaria	5	1,00	,000	,000
	Educación Secundaria	12	1,08	,289	,083
19. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le llamas la atención cuando ves que lo hace mal?:	Educación Primaria	5	1,40	,548	,245
	Educación Secundaria	12	1,33	,492	,142
20. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le pones otra actividad más fácil cuando ves que no le sale lo que tiene que hacer?:	Educación Primaria	5	1,60	,548	,245
	Educación Secundaria	12	1,58	,515	,149
21. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le haces preguntas para que descubra cómo tiene que hacerlo?:	Educación Primaria	5	1,00	,000	,000
	Educación Secundaria	12	1,50	,522	,151
22. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma uno)	Educación Primaria	5	1,40	,548	,245
	Educación Secundaria	12	1,33	,492	,142
23. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma dos)	Educación Primaria	5	3,00	,000	,000
	Educación Secundaria	12	3,33	1,231	,355
24. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma tres)	Educación Primaria	5	5,20	,837	,374
	Educación Secundaria	12	5,17	1,193	,345
25. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma cuatro)	Educación Primaria	5	7,20	1,095	,490
	Educación Secundaria	12	7,08	1,730	,499
26. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma cinco)	Educación Primaria	4	9,25	1,500	,750
	Educación Secundaria	9	8,78	1,394	,465
27. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿dices al alumnado si las cosas les han salido bien?:	Educación Primaria	5	2,20	,447	,200
	Educación Secundaria	12	2,33	,492	,142
28. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿dices al alumnado si las cosas no les han salido bien?:	Educación Primaria	5	2,20	,837	,374
	Educación Secundaria	12	2,17	,577	,167
29. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿preguntas a los alumnos y alumnas por los problemas que han tenido para hacer la actividad?:	Educación Primaria	5	2,40	,548	,245
	Educación Secundaria	12	2,17	,577	,167
30. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿indicas los errores que ha cometido la mayoría del alumnado?:	Educación Primaria	5	2,80	,837	,374
	Educación Secundaria	12	2,83	,577	,167
31. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una	Educación Primaria	5	2,80	,837	,374

actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿dices por qué motivo se siguen cometiendo algunos errores?:	Educación Secundaria	12	2,92	,669	,193
32. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿animas al alumnado recordando lo que ha mejorado hasta ahora?:	Educación Primaria	5	2,60	,894	,400
	Educación Secundaria	12	2,42	,515	,149
33. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿felicitas a los alumnos y alumnas que han trabajado bien?:	Educación Primaria	5	2,80	,447	,200
	Educación Secundaria	12	2,50	,674	,195
34. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿llamas la atención a los alumnos y alumnas que no han tenido una buena actitud de trabajo?:	Educación Primaria	5	3,20	,447	,200
	Educación Secundaria	12	2,42	,900	,260
35. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿haces pensar al alumnado sobre los aspectos más importantes de la actividad que se acaba de realizar?:	Educación Primaria	5	3,00	,000	,000
	Educación Secundaria	12	2,50	,522	,151

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferenc.	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
5. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia explicas los objetivos de la actividad?:	Se han asumido varianzas iguales	,405	,534	-,438	15	,668	-,167	,381	-,978	,644
	No se han asumido varianzas iguales			-,441	7,658	,672	-,167	,378	-1,045	,712
6. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia explicas para qué sirve la actividad, por qué es bueno hacerla?:	Se han asumido varianzas iguales	,005	,943	,509	15	,618	,167	,327	-,531	,864
	No se han asumido varianzas iguales			,466	6,353	,657	,167	,357	-,696	1,030
7. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia animas al alumnado para que se esfuerce por hacerla bien?:	Se han asumido varianzas iguales	,557	,467	,570	15	,577	,233	,409	-,639	1,106
	No se han asumido varianzas iguales			,518	6,270	,622	,233	,450	-,858	1,324
8. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia indicas los errores más frecuentes que se pueden cometer?:	Se han asumido varianzas iguales	,974	,339	,000	15	1,000	,000	,435	-,926	,926
	No se han asumido varianzas iguales			,000	9,102	1,000	,000	,401	-,905	,905
9. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia te aseguras de que el alumnado ha entendido bien lo que hay que hacer?:	Se han asumido varianzas iguales	3,959	,065	1,447	15	,169	,383	,265	-,181	,948
	No se han asumido varianzas iguales			1,538	8,677	,160	,383	,249	-,184	,950
10. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia resaltas los aspectos más importantes de la actividad?:	Se han asumido varianzas iguales	4,736	,046	,272	15	,789	,117	,428	-,796	1,030
	No se han asumido varianzas iguales			,356	14,196	,727	,117	,328	-,586	,819
11. Cuando estás dando la clase de Educación Física y durante la realización de una actividad, tienes que dar una información de carácter general o decir algo sobre el desarrollo de la actividad (corregir errores, animar, estimular...) que se está...	Se han asumido varianzas iguales	13,686	,002	-1,853	15	,084	-,517	,279	-1,111	,078
	No se han asumido varianzas iguales			-1,265	4,352	,270	-,517	,409	-1,616	,582

12. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le preguntas cosas para saber si ha entendido bien lo que tiene que hacer?:	Se han asumido varianzas iguales	1,601	,225	,648	15	,527	,117	,180	-,267	,500
	No se han asumido varianzas iguales			,538	5,450	,612	,117	,217	-,427	,660
13. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le indicas qué tiene que hacer para hacerlo bien?:	Se han asumido varianzas iguales	1,941	,184	-,633	15	,536	-,083	,132	-,364	,197
	No se han asumido varianzas iguales			-1,000	11,000	,339	-,083	,083	-,267	,100
14. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le animas para que no se desanime por los errores?:	Se han asumido varianzas iguales	,092	,766	,154	15	,879	,033	,216	-,427	,493
	No se han asumido varianzas iguales			,145	6,682	,889	,033	,229	-,514	,581
15. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le animas recordándole lo que ha mejorado hasta ahora?:	Se han asumido varianzas iguales	,015	,903	,657	15	,521	,183	,279	-,411	,778
	No se han asumido varianzas iguales			,640	7,137	,542	,183	,287	-,492	,858
16. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le dices por qué motivo está cometiendo los errores?:	Se han asumido varianzas iguales	2,745	,118	1,003	15	,332	,233	,233	-,263	,729
	No se han asumido varianzas iguales			,866	5,768	,421	,233	,269	-,433	,899
17. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le ayudas a que identifique la causa de sus errores?:	Se han asumido varianzas iguales	,956	,344	,588	15	,566	,150	,255	-,394	,694
	No se han asumido varianzas iguales			,540	6,408	,607	,150	,278	-,519	,819
18. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le dices en qué aspectos de la tarea tiene que poner la mayor atención?:	Se han asumido varianzas iguales	1,941	,184	-,633	15	,536	-,083	,132	-,364	,197
	No se han asumido varianzas iguales			-1,000	11,000	,339	-,083	,083	-,267	,100
19. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le llamas la atención cuando ves que lo hace mal?:	Se han asumido varianzas iguales	,194	,666	,247	15	,808	,067	,270	-,509	,643
	No se han asumido varianzas iguales			,235	6,864	,821	,067	,283	-,606	,739
20. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le pones otra actividad más fácil cuando ves que no le sale lo que tiene que hacer?:	Se han asumido varianzas iguales	,015	,903	,060	15	,953	,017	,279	-,578	,611
	No se han asumido varianzas iguales			,058	7,137	,955	,017	,287	-,658	,692

21. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le haces preguntas para que descubra cómo tiene que hacerlo?:	Se han asumido varianzas iguales	.	.	-2,100	15	,053	-,500	,238	-1,007	,007
	No se han asumido varianzas iguales			-3,317	11,000	,007	-,500	,151	-,832	-,168
22. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma uno)	Se han asumido varianzas iguales	,194	,666	,247	15	,808	,067	,270	-,509	,643
	No se han asumido varianzas iguales			,235	6,864	,821	,067	,283	-,606	,739
23. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma dos)	Se han asumido varianzas iguales	7,919	,013	-,594	15	,561	-,333	,561	-1,529	,863
	No se han asumido varianzas iguales			-,938	11,000	,368	-,333	,355	-1,115	,449
24. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma tres)	Se han asumido varianzas iguales	,473	,502	,056	15	,956	,033	,591	-1,226	1,292
	No se han asumido varianzas iguales			,066	10,827	,949	,033	,509	-1,088	1,155
25. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma cuatro)	Se han asumido varianzas iguales	2,754	,118	,138	15	,892	,117	,844	-1,682	1,916
	No se han asumido varianzas iguales			,167	11,942	,870	,117	,700	-1,408	1,642
26. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma cinco)	Se han asumido varianzas iguales	,024	,880	,552	11	,592	,472	,856	-1,411	2,356
	No se han asumido varianzas iguales			,535	5,446	,614	,472	,882	-1,741	2,686
27. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿dices al alumnado si las cosas les han salido bien?:	Se han asumido varianzas iguales	1,403	,255	-,521	15	,610	-,133	,256	-,679	,412
	No se han asumido varianzas iguales			-,543	8,292	,601	-,133	,245	-,696	,429
28. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿dices al alumnado si las cosas no les han salido bien?:	Se han asumido varianzas iguales	1,131	,304	,095	15	,925	,033	,349	-,712	,778
	No se han asumido varianzas iguales			,081	5,664	,938	,033	,410	-,984	1,050
29. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿preguntas a los alumnos y alumnas por los problemas que han tenido para hacer la actividad?:	Se han asumido varianzas iguales	,130	,723	,770	15	,453	,233	,303	-,413	,880
	No se han asumido varianzas iguales			,788	7,942	,454	,233	,296	-,451	,917

30. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿indicas los errores que ha cometido la mayoría del alumnado?:	Se han asumido varianzas iguales	1,131	,304	-,095	15	,925	-,033	,349	-,778	,712
	No se han asumido varianzas iguales			-,081	5,664	,938	-,033	,410	-1,050	,984
31. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿dices por qué motivo se siguen cometiendo algunos errores?:	Se han asumido varianzas iguales	,555	,468	-,306	15	,764	-,117	,382	-,930	,697
	No se han asumido varianzas iguales			-,277	6,251	,791	-,117	,421	-1,137	,904
32. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿animas al alumnado recordando lo que ha mejorado hasta ahora?:	Se han asumido varianzas iguales	4,203	,058	,539	15	,598	,183	,340	-,541	,908
	No se han asumido varianzas iguales			,430	5,145	,685	,183	,427	-,904	1,271
33. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿felicitas a los alumnos y alumnas que han trabajado bien?:	Se han asumido varianzas iguales	3,047	,101	,906	15	,379	,300	,331	-,405	1,005
	No se han asumido varianzas iguales			1,075	11,434	,305	,300	,279	-,311	,911
34. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿llamas la atención a los alumnos y alumnas que no han tenido una buena actitud de trabajo?:	Se han asumido varianzas iguales	2,908	,109	1,828	15	,087	,783	,428	-,130	1,696
	No se han asumido varianzas iguales			2,389	14,196	,031	,783	,328	,081	1,486
35. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿haces pensar al alumnado sobre los aspectos más importantes de la actividad que se acaba de realizar?:	Se han asumido varianzas iguales	.	.	2,100	15	,053	,500	,238	-,007	1,007
	No se han asumido varianzas iguales			3,317	11,000	,007	,500	,151	,168	,832

ANOVA Profesorado (Años de experiencia)

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrát.	F	Sig.
5. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia explicas los objetivos de la actividad?:	Inter-grupos	1,598	4	,400	,777	,561
	Intra-grupos	6,167	12	,514		
	Total	7,765	16			
6. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia explicas para qué sirve la actividad, por qué es bueno hacerla?:	Inter-grupos	,348	4	,087	,193	,938
	Intra-grupos	5,417	12	,451		
	Total	5,765	16			
7. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia animas al alumnado para que se esfuerce por hacerla bien?:	Inter-grupos	3,142	4	,786	1,593	,239
	Intra-grupos	5,917	12	,493		
	Total	9,059	16			
8. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia indicas los errores más frecuentes que se pueden cometer?:	Inter-grupos	3,333	4	,833	1,500	,263
	Intra-grupos	6,667	12	,556		
	Total	10,000	16			
9. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia te aseguras de que el alumnado ha entendido bien lo que hay que hacer?:	Inter-grupos	1,319	4	,330	1,356	,306
	Intra-grupos	2,917	12	,243		
	Total	4,235	16			
10. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia resaltas los aspectos más importantes de la actividad?:	Inter-grupos	1,098	4	,275	,380	,819
	Intra-grupos	8,667	12	,722		
	Total	9,765	16			
11. Cuando estás dando la clase de Educación Física y durante la realización de una actividad, tienes que dar una información de carácter general o decir algo sobre el desarrollo de la actividad (corregir errores, animar, estimular...) que se está...	Inter-grupos	1,059	4	,265	,794	,551
	Intra-grupos	4,000	12	,333		
	Total	5,059	16			
12. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le preguntas cosas para saber si ha entendido bien lo que tiene que hacer?:	Inter-grupos	,765	4	,191	2,294	,119
	Intra-grupos	1,000	12	,083		
	Total	1,765	16			
13. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le indicas qué tiene que hacer para hacerlo bien?:	Inter-grupos	,191	4	,048	,765	,568
	Intra-grupos	,750	12	,063		
	Total	,941	16			
14. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le animas para que no se desanime por los errores?:	Inter-grupos	,471	4	,118	,706	,603
	Intra-grupos	2,000	12	,167		
	Total	2,471	16			
15. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le animas recordándole lo que ha mejorado hasta ahora?:	Inter-grupos	,069	4	,017	,049	,995
	Intra-grupos	4,167	12	,347		
	Total	4,235	16			
16. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le dices por qué motivo está cometiendo los errores?:	Inter-grupos	,142	4	,036	,146	,961
	Intra-grupos	2,917	12	,243		
	Total	3,059	16			
17. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le ayudas a que identifique la causa de sus errores?:	Inter-grupos	,363	4	,091	,344	,843
	Intra-grupos	3,167	12	,264		
	Total	3,529	16			
18. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en	Inter-grupos	,441	4	,110	2,647	,086

particular durante la realización de una actividad, ¿le dices en qué aspectos de la tarea tiene que poner la mayor atención?:	Intra-grupos Total	,500 ,941	12 16	,042		
19. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le llamas la atención cuando ves que lo hace mal?:	Inter-grupos Intra-grupos Total	1,382 2,500 3,882	4 12 16	,346 ,208	1,659	,224
20. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le pones otra actividad más fácil cuando ves que no le sale lo que tiene que hacer?:	Inter-grupos Intra-grupos Total	1,201 2,917 4,118	4 12 16	,300 ,243	1,235	,347
21. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le haces preguntas para que descubra cómo tiene que hacerlo?:	Inter-grupos Intra-grupos Total	1,716 2,167 3,882	4 12 16	,429 ,181	2,376	,110
22. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma uno)	Inter-grupos Intra-grupos Total	1,382 2,500 3,882	4 12 16	,346 ,208	1,659	,224
23. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma dos)	Inter-grupos Intra-grupos Total	7,642 9,417 17,059	4 12 16	1,911 ,785	2,435	,104
24. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma tres)	Inter-grupos Intra-grupos Total	5,804 12,667 18,471	4 12 16	1,451 1,056	1,375	,300
25. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma cuatro)	Inter-grupos Intra-grupos Total	7,098 30,667 37,765	4 12 16	1,775 2,556	,694	,610
26. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma cinco)	Inter-grupos Intra-grupos Total	8,173 14,750 22,923	4 8 12	2,043 1,844	1,108	,416
27. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿dices al alumnado si las cosas les han salido bien?:	Inter-grupos Intra-grupos Total	,363 3,167 3,529	4 12 16	,091 ,264	,344	,843
28. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿dices al alumnado si las cosas no les han salido bien?:	Inter-grupos Intra-grupos Total	,804 5,667 6,471	4 12 16	,201 ,472	,426	,787
29. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿preguntas a los alumnos y alumnas por los problemas que han tenido para hacer la actividad?:	Inter-grupos Intra-grupos Total	1,059 4,000 5,059	4 12 16	,265 ,333	,794	,551
30. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿indicas los errores que ha cometido la mayoría del alumnado?:	Inter-grupos Intra-grupos Total	2,804 3,667 6,471	4 12 16	,701 ,306	2,294	,119
31. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿dices por qué motivo se siguen cometiendo algunos errores?:	Inter-grupos Intra-grupos Total	,348 7,417 7,765	4 12 16	,087 ,618	,141	,964
32. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿animas al alumnado recordando lo que ha mejorado hasta ahora?:	Inter-grupos Intra-grupos Total	1,735 4,500 6,235	4 12 16	,434 ,375	1,157	,377
33. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿felicitas a los	Inter-grupos Intra-grupos	,701 5,417	4 12	,175 ,451	,388	,813

alumnos y alumnas que han trabajado bien?:	Total	6,118	16			
34. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿llamas la atención a los alumnos y alumnas que no han tenido una buena actitud de trabajo?:	Inter-grupos	5,382	4	1,346	2,484	,100
	Intra-grupos	6,500	12	,542		
	Total	11,882	16			
35. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿haces pensar al alumnado sobre los aspectos más importantes de la actividad que se acaba de realizar?:	Inter-grupos	2,382	4	,596	4,765	,016
	Intra-grupos	1,500	12	,125		
	Total	3,882	16			

Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples

Scheffé

Variable dependiente	(I) 2. Años de experiencia como profesor o profesora de Educación Física:	(J) 2. Años de experiencia como profesor o profesora de Educación Física:	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
5. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia explicas los objetivos de la actividad?:	<5	5-10	,000	,507	1,000	-1,83	1,83
		11-15	,333	,548	,983	-1,64	2,31
		16-20	-,500	,507	,908	-2,33	1,33
		>20	-,500	,621	,954	-2,74	1,74
	5-10	<5	,000	,507	1,000	-1,83	1,83
		11-15	,333	,548	,983	-1,64	2,31
		16-20	-,500	,507	,908	-2,33	1,33
		>20	-,500	,621	,954	-2,74	1,74
	11-15	<5	-,333	,548	,983	-2,31	1,64
		5-10	-,333	,548	,983	-2,31	1,64
		16-20	-,833	,548	,683	-2,81	1,14
		>20	-,833	,654	,801	-3,20	1,53
	16-20	<5	,500	,507	,908	-1,33	2,33
		5-10	,500	,507	,908	-1,33	2,33
		11-15	,833	,548	,683	-1,14	2,81
		>20	,000	,621	1,000	-2,24	2,24
	>20	<5	,500	,621	,954	-1,74	2,74
		5-10	,500	,621	,954	-1,74	2,74
		11-15	,833	,654	,801	-1,53	3,20
		16-20	,000	,621	1,000	-2,24	2,24
6. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia explicas para qué sirve la actividad, por qué es bueno hacerla?:	<5	5-10	,250	,475	,990	-1,47	1,97
		11-15	,333	,513	,978	-1,52	2,19
		16-20	,000	,475	1,000	-1,72	1,72
		>20	,000	,582	1,000	-2,10	2,10
	5-10	<5	-,250	,475	,990	-1,97	1,47
		11-15	,083	,513	1,000	-1,77	1,94
		16-20	-,250	,475	,990	-1,97	1,47
		>20	-,250	,582	,995	-2,35	1,85
	11-15	<5	-,333	,513	,978	-2,19	1,52

		5-10	-,083	,513	1,000	-1,94	1,77
		16-20	-,333	,513	,978	-2,19	1,52
		>20	-,333	,613	,989	-2,55	1,88
	16-20	<5	,000	,475	1,000	-1,72	1,72
		5-10	,250	,475	,990	-1,47	1,97
		11-15	,333	,513	,978	-1,52	2,19
		>20	,000	,582	1,000	-2,10	2,10
	>20	<5	,000	,582	1,000	-2,10	2,10
		5-10	,250	,582	,995	-1,85	2,35
		11-15	,333	,613	,989	-1,88	2,55
		16-20	,000	,582	1,000	-2,10	2,10
7. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia animas al alumnado para que se esfuerce por hacerla bien?:	<5	5-10	-,250	,497	,992	-2,04	1,54
		11-15	,917	,536	,588	-1,02	2,85
		16-20	-,250	,497	,992	-2,04	1,54
		>20	-,250	,608	,996	-2,45	1,95
	5-10	<5	,250	,497	,992	-1,54	2,04
		11-15	1,167	,536	,367	-,77	3,10
		16-20	,000	,497	1,000	-1,79	1,79
		>20	,000	,608	1,000	-2,20	2,20
	11-15	<5	-,917	,536	,588	-2,85	1,02
		5-10	-1,167	,536	,367	-3,10	,77
		16-20	-1,167	,536	,367	-3,10	,77
		>20	-1,167	,641	,532	-3,48	1,15
	16-20	<5	,250	,497	,992	-1,54	2,04
		5-10	,000	,497	1,000	-1,79	1,79
		11-15	1,167	,536	,367	-,77	3,10
		>20	,000	,608	1,000	-2,20	2,20
	>20	<5	,250	,608	,996	-1,95	2,45
		5-10	,000	,608	1,000	-2,20	2,20
		11-15	1,167	,641	,532	-1,15	3,48
		16-20	,000	,608	1,000	-2,20	2,20
8. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia indicas los errores más frecuentes que se pueden cometer?:	<5	5-10	-,250	,527	,993	-2,15	1,65
		11-15	-,333	,569	,985	-2,39	1,72
		16-20	,750	,527	,732	-1,15	2,65
		>20	-,500	,645	,959	-2,83	1,83
	5-10	<5	,250	,527	,993	-1,65	2,15
		11-15	-,083	,569	1,000	-2,14	1,97

		16-20	1,000	,527	,494	-,90	2,90
		>20	-,250	,645	,997	-2,58	2,08
	11-15	<5	,333	,569	,985	-1,72	2,39
		5-10	,083	,569	1,000	-1,97	2,14
		16-20	1,083	,569	,491	-,97	3,14
		>20	-,167	,680	,999	-2,62	2,29
	16-20	<5	-,750	,527	,732	-2,65	1,15
		5-10	-1,000	,527	,494	-2,90	,90
		11-15	-1,083	,569	,491	-3,14	,97
		>20	-1,250	,645	,475	-3,58	1,08
	>20	<5	,500	,645	,959	-1,83	2,83
		5-10	,250	,645	,997	-2,08	2,58
		11-15	,167	,680	,999	-2,29	2,62
		16-20	1,250	,645	,475	-1,08	3,58
9. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia te aseguras de que el alumnado ha entendido bien lo que hay que hacer?:	<5	5-10	,500	,349	,727	-,76	1,76
		11-15	,667	,377	,557	-,69	2,03
		16-20	,750	,349	,377	-,51	2,01
		>20	,500	,427	,844	-1,04	2,04
	5-10	<5	-,500	,349	,727	-1,76	,76
		11-15	,167	,377	,995	-1,19	1,53
		16-20	,250	,349	,969	-1,01	1,51
		>20	,000	,427	1,000	-1,54	1,54
	11-15	<5	-,667	,377	,557	-2,03	,69
		5-10	-,167	,377	,995	-1,53	1,19
		16-20	,083	,377	1,000	-1,28	1,44
		>20	-,167	,450	,997	-1,79	1,46
	16-20	<5	-,750	,349	,377	-2,01	,51
		5-10	-,250	,349	,969	-1,51	1,01
		11-15	-,083	,377	1,000	-1,44	1,28
		>20	-,250	,427	,985	-1,79	1,29
	>20	<5	-,500	,427	,844	-2,04	1,04
		5-10	,000	,427	1,000	-1,54	1,54
		11-15	,167	,450	,997	-1,46	1,79
		16-20	,250	,427	,985	-1,29	1,79
10. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia resaltas los aspectos más importantes de la	<5	5-10	,500	,601	,948	-1,67	2,67
		11-15	-,083	,649	1,000	-2,43	2,26
		16-20	,250	,601	,996	-1,92	2,42

actividad?:		>20	-,250	,736	,998	-2,91	2,41
	5-10	<5	-,500	,601	,948	-2,67	1,67
		11-15	-,583	,649	,932	-2,93	1,76
		16-20	-,250	,601	,996	-2,42	1,92
		>20	-,750	,736	,898	-3,41	1,91
	11-15	<5	,083	,649	1,000	-2,26	2,43
		5-10	,583	,649	,932	-1,76	2,93
		16-20	,333	,649	,991	-2,01	2,68
		>20	-,167	,776	1,000	-2,97	2,63
	16-20	<5	-,250	,601	,996	-2,42	1,92
		5-10	,250	,601	,996	-1,92	2,42
		11-15	-,333	,649	,991	-2,68	2,01
		>20	-,500	,736	,975	-3,16	2,16
	>20	<5	,250	,736	,998	-2,41	2,91
		5-10	,750	,736	,898	-1,91	3,41
		11-15	,167	,776	1,000	-2,63	2,97
		16-20	,500	,736	,975	-2,16	3,16
	11. Cuando estás dando la clase de Educación Física y durante la realización de una actividad, tienes que dar una información de carácter general o decir algo sobre el desarrollo de la actividad (corregir errores, animar, estimular...) que se está...	<5					
		5-10	,000	,408	1,000	-1,47	1,47
		11-15	-,500	,441	,858	-2,09	1,09
		16-20	-,500	,408	,822	-1,97	,97
		>20	-,500	,500	,904	-2,31	1,31
	5-10	<5	,000	,408	1,000	-1,47	1,47
		11-15	-,500	,441	,858	-2,09	1,09
		16-20	-,500	,408	,822	-1,97	,97
		>20	-,500	,500	,904	-2,31	1,31
	11-15	<5	,500	,441	,858	-1,09	2,09
		5-10	,500	,441	,858	-1,09	2,09
		16-20	,000	,441	1,000	-1,59	1,59
		>20	,000	,527	1,000	-1,90	1,90
	16-20	<5	,500	,408	,822	-,97	1,97
		5-10	,500	,408	,822	-,97	1,97
		11-15	,000	,441	1,000	-1,59	1,59
		>20	,000	,500	1,000	-1,81	1,81
	>20	<5	,500	,500	,904	-1,31	2,31
		5-10	,500	,500	,904	-1,31	2,31
		11-15	,000	,527	1,000	-1,90	1,90
		16-20	,000	,500	1,000	-1,81	1,81

12. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le preguntas cosas para saber si ha entendido bien lo que tiene que hacer?:	<5	5-10	-,500	,204	,263	-1,24	,24
		11-15	,000	,220	1,000	-,80	,80
		16-20	,000	,204	1,000	-,74	,74
		>20	,000	,250	1,000	-,90	,90
	5-10	<5	,500	,204	,263	-,24	1,24
		11-15	,500	,220	,329	-,30	1,30
		16-20	,500	,204	,263	-,24	1,24
		>20	,500	,250	,445	-,40	1,40
	11-15	<5	,000	,220	1,000	-,80	,80
		5-10	-,500	,220	,329	-1,30	,30
		16-20	,000	,220	1,000	-,80	,80
		>20	,000	,264	1,000	-,95	,95
	16-20	<5	,000	,204	1,000	-,74	,74
		5-10	-,500	,204	,263	-1,24	,24
		11-15	,000	,220	1,000	-,80	,80
		>20	,000	,250	1,000	-,90	,90
	>20	<5	,000	,250	1,000	-,90	,90
		5-10	-,500	,250	,445	-1,40	,40
		11-15	,000	,264	1,000	-,95	,95
		16-20	,000	,250	1,000	-,90	,90
13. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le indicas qué tiene que hacer para hacerlo bien?:	<5	5-10	,000	,177	1,000	-,64	,64
		11-15	,000	,191	1,000	-,69	,69
		16-20	-,250	,177	,736	-,89	,39
		>20	,000	,217	1,000	-,78	,78
	5-10	<5	,000	,177	1,000	-,64	,64
		11-15	,000	,191	1,000	-,69	,69
		16-20	-,250	,177	,736	-,89	,39
		>20	,000	,217	1,000	-,78	,78
	11-15	<5	,000	,191	1,000	-,69	,69
		5-10	,000	,191	1,000	-,69	,69
		16-20	-,250	,191	,785	-,94	,44
		>20	,000	,228	1,000	-,82	,82
	16-20	<5	,250	,177	,736	-,39	,89
		5-10	,250	,177	,736	-,39	,89
		11-15	,250	,191	,785	-,44	,94
		>20	,250	,217	,850	-,53	1,03
	>20	<5	,000	,217	1,000	-,78	,78

		5-10	,000	,217	1,000	-,78	,78
		11-15	,000	,228	1,000	-,82	,82
		16-20	-,250	,217	,850	-1,03	,53
14. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le animas para que no se desanime por los errores?:	<5	5-10	,250	,289	,940	-,79	1,29
		11-15	,250	,312	,954	-,88	1,38
		16-20	,000	,289	1,000	-1,04	1,04
		>20	-,250	,354	,971	-1,53	1,03
	5-10	<5	-,250	,289	,940	-1,29	,79
		11-15	,000	,312	1,000	-1,13	1,13
		16-20	-,250	,289	,940	-1,29	,79
		>20	-,500	,354	,736	-1,78	,78
	11-15	<5	-,250	,312	,954	-1,38	,88
		5-10	,000	,312	1,000	-1,13	1,13
		16-20	-,250	,312	,954	-1,38	,88
		>20	-,500	,373	,771	-1,85	,85
	16-20	<5	,000	,289	1,000	-1,04	1,04
		5-10	,250	,289	,940	-,79	1,29
		11-15	,250	,312	,954	-,88	1,38
		>20	-,250	,354	,971	-1,53	1,03
	>20	<5	,250	,354	,971	-1,03	1,53
		5-10	,500	,354	,736	-,78	1,78
		11-15	,500	,373	,771	-,85	1,85
		16-20	,250	,354	,971	-1,03	1,53
15. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le animas recordándole lo que ha mejorado hasta ahora?:	<5	5-10	,000	,417	1,000	-1,50	1,50
		11-15	,167	,450	,997	-1,46	1,79
		16-20	,000	,417	1,000	-1,50	1,50
		>20	,000	,510	1,000	-1,84	1,84
	5-10	<5	,000	,417	1,000	-1,50	1,50
		11-15	,167	,450	,997	-1,46	1,79
		16-20	,000	,417	1,000	-1,50	1,50
		>20	,000	,510	1,000	-1,84	1,84
	11-15	<5	-,167	,450	,997	-1,79	1,46
		5-10	-,167	,450	,997	-1,79	1,46
		16-20	-,167	,450	,997	-1,79	1,46
		>20	-,167	,538	,999	-2,11	1,78
	16-20	<5	,000	,417	1,000	-1,50	1,50
		5-10	,000	,417	1,000	-1,50	1,50

		11-15	,167	,450	,997	-1,46	1,79
		>20	,000	,510	1,000	-1,84	1,84
	>20	<5	,000	,510	1,000	-1,84	1,84
		5-10	,000	,510	1,000	-1,84	1,84
		11-15	,167	,538	,999	-1,78	2,11
16. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le dices por qué motivo está cometiendo los errores?:	>20	16-20	,000	,510	1,000	-1,84	1,84
		<5	,000	,349	1,000	-1,26	1,26
		11-15	-,083	,377	1,000	-1,44	1,28
		16-20	,000	,349	1,000	-1,26	1,26
		>20	,250	,427	,985	-1,29	1,79
	5-10	<5	,000	,349	1,000	-1,26	1,26
		11-15	-,083	,377	1,000	-1,44	1,28
		16-20	,000	,349	1,000	-1,26	1,26
		>20	,250	,427	,985	-1,29	1,79
	11-15	<5	,083	,377	1,000	-1,28	1,44
		5-10	,083	,377	1,000	-1,28	1,44
		16-20	,083	,377	1,000	-1,28	1,44
		>20	,333	,450	,965	-1,29	1,96
	16-20	<5	,000	,349	1,000	-1,26	1,26
		5-10	,000	,349	1,000	-1,26	1,26
		11-15	-,083	,377	1,000	-1,44	1,28
		>20	,250	,427	,985	-1,29	1,79
	>20	<5	-,250	,427	,985	-1,79	1,29
		5-10	-,250	,427	,985	-1,79	1,29
		11-15	-,333	,450	,965	-1,96	1,29
		16-20	-,250	,427	,985	-1,79	1,29
17. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le ayudas a que identifique la causa de sus errores?:	<5	5-10	,250	,363	,973	-1,06	1,56
		11-15	,167	,392	,996	-1,25	1,58
		16-20	,250	,363	,973	-1,06	1,56
		>20	,500	,445	,862	-1,11	2,11
	5-10	<5	-,250	,363	,973	-1,56	1,06
		11-15	-,083	,392	1,000	-1,50	1,33
		16-20	,000	,363	1,000	-1,31	1,31
		>20	,250	,445	,987	-1,36	1,86
	11-15	<5	-,167	,392	,996	-1,58	1,25
		5-10	,083	,392	1,000	-1,33	1,50
		16-20	,083	,392	1,000	-1,33	1,50

		>20	,333	,469	,970	-1,36	2,03
	16-20	<5	-,250	,363	,973	-1,56	1,06
		5-10	,000	,363	1,000	-1,31	1,31
		11-15	-,083	,392	1,000	-1,50	1,33
		>20	,250	,445	,987	-1,36	1,86
	>20	<5	-,500	,445	,862	-2,11	1,11
		5-10	-,250	,445	,987	-1,86	1,36
		11-15	-,333	,469	,970	-2,03	1,36
		16-20	-,250	,445	,987	-1,86	1,36
18. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le dices en qué aspectos de la tarea tiene que poner la mayor atención?:	<5	5-10	,000	,144	1,000	-,52	,52
		11-15	,000	,156	1,000	-,56	,56
		16-20	,000	,144	1,000	-,52	,52
		>20	-,500	,177	,159	-1,14	,14
	5-10	<5	,000	,144	1,000	-,52	,52
		11-15	,000	,156	1,000	-,56	,56
		16-20	,000	,144	1,000	-,52	,52
		>20	-,500	,177	,159	-1,14	,14
	11-15	<5	,000	,156	1,000	-,56	,56
		5-10	,000	,156	1,000	-,56	,56
		16-20	,000	,156	1,000	-,56	,56
		>20	-,500	,186	,194	-1,17	,17
	16-20	<5	,000	,144	1,000	-,52	,52
		5-10	,000	,144	1,000	-,52	,52
		11-15	,000	,156	1,000	-,56	,56
		>20	-,500	,177	,159	-1,14	,14
	>20	<5	,500	,177	,159	-,14	1,14
		5-10	,500	,177	,159	-,14	1,14
		11-15	,500	,186	,194	-,17	1,17
		16-20	,500	,177	,159	-,14	1,14
19. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le llamas la atención cuando ves que lo hace ma?:	<5	5-10	,250	,323	,959	-,92	1,42
		11-15	,500	,349	,727	-,76	1,76
		16-20	-,250	,323	,959	-1,42	,92
		>20	,500	,395	,805	-,93	1,93
	5-10	<5	-,250	,323	,959	-1,42	,92
		11-15	,250	,349	,969	-1,01	1,51
		16-20	-,500	,323	,670	-1,67	,67
		>20	,250	,395	,980	-1,18	1,68

	11-15	<5	-,500	,349	,727	-1,76	,76
		5-10	-,250	,349	,969	-1,51	1,01
		16-20	-,750	,349	,377	-2,01	,51
		>20	,000	,417	1,000	-1,50	1,50
	16-20	<5	,250	,323	,959	-,92	1,42
		5-10	,500	,323	,670	-,67	1,67
		11-15	,750	,349	,377	-,51	2,01
		>20	,750	,395	,494	-,68	2,18
	>20	<5	-,500	,395	,805	-1,93	,93
		5-10	-,250	,395	,980	-1,68	1,18
		11-15	,000	,417	1,000	-1,50	1,50
		16-20	-,750	,395	,494	-2,18	,68
20. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le pones otra actividad más fácil cuando ves que no le sale lo que tiene que hacer?:	<5	5-10	,500	,349	,727	-,76	1,76
		11-15	,417	,377	,868	-,94	1,78
		16-20	,000	,349	1,000	-1,26	1,26
		>20	-,250	,427	,985	-1,79	1,29
	5-10	<5	-,500	,349	,727	-1,76	,76
		11-15	-,083	,377	1,000	-1,44	1,28
		16-20	-,500	,349	,727	-1,76	,76
		>20	-,750	,427	,564	-2,29	,79
	11-15	<5	-,417	,377	,868	-1,78	,94
		5-10	,083	,377	1,000	-1,28	1,44
		16-20	-,417	,377	,868	-1,78	,94
		>20	-,667	,450	,704	-2,29	,96
	16-20	<5	,000	,349	1,000	-1,26	1,26
		5-10	,500	,349	,727	-,76	1,76
		11-15	,417	,377	,868	-,94	1,78
		>20	-,250	,427	,985	-1,79	1,29
	>20	<5	,250	,427	,985	-1,29	1,79
		5-10	,750	,427	,564	-,79	2,29
		11-15	,667	,450	,704	-,96	2,29
		16-20	,250	,427	,985	-1,29	1,79
21. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le haces preguntas para que descubra cómo tiene que hacerlo?:	<5	5-10	-,250	,300	,948	-1,33	,83
		11-15	-,667	,325	,420	-1,84	,51
		16-20	-,250	,300	,948	-1,33	,83
		>20	-1,000	,368	,185	-2,33	,33
	5-10	<5	,250	,300	,948	-,83	1,33

		11-15	-,417	,325	,797	-1,59	,76
		16-20	,000	,300	1,000	-1,08	1,08
		>20	-,750	,368	,427	-2,08	,58
	11-15	<5	,667	,325	,420	-,51	1,84
		5-10	,417	,325	,797	-,76	1,59
		16-20	,417	,325	,797	-,76	1,59
		>20	-,333	,388	,942	-1,73	1,07
	16-20	<5	,250	,300	,948	-,83	1,33
		5-10	,000	,300	1,000	-1,08	1,08
		11-15	-,417	,325	,797	-1,59	,76
		>20	-,750	,368	,427	-2,08	,58
	>20	<5	1,000	,368	,185	-,33	2,33
		5-10	,750	,368	,427	-,58	2,08
		11-15	,333	,388	,942	-1,07	1,73
		16-20	,750	,368	,427	-,58	2,08
22. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma uno)	<5	5-10	-,500	,323	,670	-1,67	,67
		11-15	,250	,349	,969	-1,01	1,51
		16-20	-,250	,323	,959	-1,42	,92
		>20	,250	,395	,980	-1,18	1,68
	5-10	<5	,500	,323	,670	-,67	1,67
		11-15	,750	,349	,377	-,51	2,01
		16-20	,250	,323	,959	-,92	1,42
		>20	,750	,395	,494	-,68	2,18
	11-15	<5	-,250	,349	,969	-1,51	1,01
		5-10	-,750	,349	,377	-2,01	,51
		16-20	-,500	,349	,727	-1,76	,76
		>20	,000	,417	1,000	-1,50	1,50
	16-20	<5	,250	,323	,959	-,92	1,42
		5-10	-,250	,323	,959	-1,42	,92
		11-15	,500	,349	,727	-,76	1,76
		>20	,500	,395	,805	-,93	1,93
	>20	<5	-,250	,395	,980	-1,68	1,18
		5-10	-,750	,395	,494	-2,18	,68
		11-15	,000	,417	1,000	-1,50	1,50
		16-20	-,500	,395	,805	-1,93	,93
23. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien,	<5	5-10	,000	,626	1,000	-2,26	2,26
		11-15	-,333	,677	,992	-2,78	2,11

en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma dos)		16-20	-1,250	,626	,447	-3,51	1,01
		>20	1,000	,767	,788	-1,77	3,77
5-10		<5	,000	,626	1,000	-2,26	2,26
		11-15	-,333	,677	,992	-2,78	2,11
		16-20	-1,250	,626	,447	-3,51	1,01
		>20	1,000	,767	,788	-1,77	3,77
11-15		<5	,333	,677	,992	-2,11	2,78
		5-10	,333	,677	,992	-2,11	2,78
		16-20	-,917	,677	,765	-3,36	1,53
		>20	1,333	,809	,619	-1,59	4,25
16-20		<5	1,250	,626	,447	-1,01	3,51
		5-10	1,250	,626	,447	-1,01	3,51
		11-15	,917	,677	,765	-1,53	3,36
		>20	2,250	,767	,137	-,52	5,02
>20		<5	-1,000	,767	,788	-3,77	1,77
		5-10	-1,000	,767	,788	-3,77	1,77
		11-15	-1,333	,809	,619	-4,25	1,59
		16-20	-2,250	,767	,137	-5,02	,52
24. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma tres)	<5	5-10	,000	,726	1,000	-2,62	2,62
		11-15	,917	,785	,845	-1,92	3,75
		16-20	-,750	,726	,894	-3,37	1,87
		>20	,750	,890	,946	-2,46	3,96
	5-10	<5	,000	,726	1,000	-2,62	2,62
		11-15	,917	,785	,845	-1,92	3,75
		16-20	-,750	,726	,894	-3,37	1,87
		>20	,750	,890	,946	-2,46	3,96
	11-15	<5	-,917	,785	,845	-3,75	1,92
		5-10	-,917	,785	,845	-3,75	1,92
		16-20	-1,667	,785	,389	-4,50	1,17
		>20	-,167	,938	1,000	-3,55	3,22
	16-20	<5	,750	,726	,894	-1,87	3,37
		5-10	,750	,726	,894	-1,87	3,37
		11-15	1,667	,785	,389	-1,17	4,50
		>20	1,500	,890	,600	-1,71	4,71
	>20	<5	-,750	,890	,946	-3,96	2,46
		5-10	-,750	,890	,946	-3,96	2,46
		11-15	,167	,938	1,000	-3,22	3,55

		16-20	-1,500	,890	,600	-4,71	1,71
25. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma cuatro)	<5	5-10	,250	1,130	1,000	-3,83	4,33
		11-15	-,083	1,221	1,000	-4,49	4,33
		16-20	-,500	1,130	,995	-4,58	3,58
		>20	1,750	1,384	,805	-3,25	6,75
	5-10	<5	-,250	1,130	1,000	-4,33	3,83
		11-15	-,333	1,221	,999	-4,74	4,08
		16-20	-,750	1,130	,977	-4,83	3,33
		>20	1,500	1,384	,877	-3,50	6,50
	11-15	<5	,083	1,221	1,000	-4,33	4,49
		5-10	,333	1,221	,999	-4,08	4,74
		16-20	-,417	1,221	,998	-4,83	3,99
		>20	1,833	1,459	,809	-3,44	7,10
	16-20	<5	,500	1,130	,995	-3,58	4,58
		5-10	,750	1,130	,977	-3,33	4,83
		11-15	,417	1,221	,998	-3,99	4,83
		>20	2,250	1,384	,631	-2,75	7,25
	>20	<5	-1,750	1,384	,805	-6,75	3,25
		5-10	-1,500	1,384	,877	-6,50	3,50
		11-15	-1,833	1,459	,809	-7,10	3,44
		16-20	-2,250	1,384	,631	-7,25	2,75
27. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿dices al alumnado si las cosas les han salido bien?:	<5	5-10	,000	,363	1,000	-1,31	1,31
		11-15	-,083	,392	1,000	-1,50	1,33
		16-20	-,250	,363	,973	-1,56	1,06
		>20	,250	,445	,987	-1,36	1,86
	5-10	<5	,000	,363	1,000	-1,31	1,31
		11-15	-,083	,392	1,000	-1,50	1,33
		16-20	-,250	,363	,973	-1,56	1,06
		>20	,250	,445	,987	-1,36	1,86
	11-15	<5	,083	,392	1,000	-1,33	1,50
		5-10	,083	,392	1,000	-1,33	1,50
		16-20	-,167	,392	,996	-1,58	1,25
		>20	,333	,469	,970	-1,36	2,03
	16-20	<5	,250	,363	,973	-1,06	1,56
		5-10	,250	,363	,973	-1,06	1,56
		11-15	,167	,392	,996	-1,25	1,58
		>20	,500	,445	,862	-1,11	2,11

	>20	<5	-,250	,445	,987	-1,86	1,36
		5-10	-,250	,445	,987	-1,86	1,36
		11-15	-,333	,469	,970	-2,03	1,36
		16-20	-,500	,445	,862	-2,11	1,11
28. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿dices al alumnado si las cosas no les han salido bien?:	<5	5-10	-,500	,486	,895	-2,25	1,25
		11-15	-,333	,525	,980	-2,23	1,56
		16-20	,000	,486	1,000	-1,75	1,75
		>20	,000	,595	1,000	-2,15	2,15
	5-10	<5	,500	,486	,895	-1,25	2,25
		11-15	,167	,525	,999	-1,73	2,06
		16-20	,500	,486	,895	-1,25	2,25
		>20	,500	,595	,946	-1,65	2,65
	11-15	<5	,333	,525	,980	-1,56	2,23
		5-10	-,167	,525	,999	-2,06	1,73
		16-20	,333	,525	,980	-1,56	2,23
		>20	,333	,627	,990	-1,93	2,60
	16-20	<5	,000	,486	1,000	-1,75	1,75
		5-10	-,500	,486	,895	-2,25	1,25
		11-15	-,333	,525	,980	-2,23	1,56
		>20	,000	,595	1,000	-2,15	2,15
	>20	<5	,000	,595	1,000	-2,15	2,15
		5-10	-,500	,595	,946	-2,65	1,65
		11-15	-,333	,627	,990	-2,60	1,93
		16-20	,000	,595	1,000	-2,15	2,15
29. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿preguntas a los alumnos y alumnas por los problemas que han tenido para hacer la actividad?:	<5	5-10	,500	,408	,822	-,97	1,97
		11-15	,500	,441	,858	-1,09	2,09
		16-20	,000	,408	1,000	-1,47	1,47
		>20	,500	,500	,904	-1,31	2,31
	5-10	<5	-,500	,408	,822	-1,97	,97
		11-15	,000	,441	1,000	-1,59	1,59
		16-20	-,500	,408	,822	-1,97	,97
		>20	,000	,500	1,000	-1,81	1,81
	11-15	<5	-,500	,441	,858	-2,09	1,09
		5-10	,000	,441	1,000	-1,59	1,59
		16-20	-,500	,441	,858	-2,09	1,09
		>20	,000	,527	1,000	-1,90	1,90
	16-20	<5	,000	,408	1,000	-1,47	1,47

		5-10	,500	,408	,822	-,97	1,97
		11-15	,500	,441	,858	-1,09	2,09
		>20	,500	,500	,904	-1,31	2,31
	>20	<5	-,500	,500	,904	-2,31	1,31
		5-10	,000	,500	1,000	-1,81	1,81
		11-15	,000	,527	1,000	-1,90	1,90
		16-20	-,500	,500	,904	-2,31	1,31
30. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿indicas los errores que ha cometido la mayoría del alumnado?:	<5	5-10	-1,000	,391	,229	-2,41	,41
		11-15	-,167	,422	,997	-1,69	1,36
		16-20	,000	,391	1,000	-1,41	1,41
		>20	-,500	,479	,890	-2,23	1,23
	5-10	<5	1,000	,391	,229	-,41	2,41
		11-15	,833	,422	,457	-,69	2,36
		16-20	1,000	,391	,229	-,41	2,41
		>20	,500	,479	,890	-1,23	2,23
	11-15	<5	,167	,422	,997	-1,36	1,69
		5-10	-,833	,422	,457	-2,36	,69
		16-20	,167	,422	,997	-1,36	1,69
		>20	-,333	,505	,977	-2,16	1,49
	16-20	<5	,000	,391	1,000	-1,41	1,41
		5-10	-1,000	,391	,229	-2,41	,41
		11-15	-,167	,422	,997	-1,69	1,36
		>20	-,500	,479	,890	-2,23	1,23
	>20	<5	,500	,479	,890	-1,23	2,23
		5-10	-,500	,479	,890	-2,23	1,23
		11-15	,333	,505	,977	-1,49	2,16
		16-20	,500	,479	,890	-1,23	2,23
31. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿dices por qué motivo se siguen cometiendo algunos errores?:	<5	5-10	,000	,556	1,000	-2,01	2,01
		11-15	,333	,600	,988	-1,83	2,50
		16-20	,250	,556	,995	-1,76	2,26
		>20	,000	,681	1,000	-2,46	2,46
	5-10	<5	,000	,556	1,000	-2,01	2,01
		11-15	,333	,600	,988	-1,83	2,50
		16-20	,250	,556	,995	-1,76	2,26
		>20	,000	,681	1,000	-2,46	2,46
	11-15	<5	-,333	,600	,988	-2,50	1,83
		5-10	-,333	,600	,988	-2,50	1,83

		16-20	-,083	,600	1,000	-2,25	2,08
		>20	-,333	,718	,994	-2,92	2,26
	16-20	<5	-,250	,556	,995	-2,26	1,76
		5-10	-,250	,556	,995	-2,26	1,76
		11-15	,083	,600	1,000	-2,08	2,25
		>20	-,250	,681	,998	-2,71	2,21
	>20	<5	,000	,681	1,000	-2,46	2,46
		5-10	,000	,681	1,000	-2,46	2,46
		11-15	,333	,718	,994	-2,26	2,92
		16-20	,250	,681	,998	-2,21	2,71
	<5	5-10	,000	,433	1,000	-1,56	1,56
		11-15	,750	,468	,642	-,94	2,44
		16-20	,250	,433	,986	-1,31	1,81
		>20	,750	,530	,736	-1,16	2,66
	5-10	<5	,000	,433	1,000	-1,56	1,56
		11-15	,750	,468	,642	-,94	2,44
		16-20	,250	,433	,986	-1,31	1,81
		>20	,750	,530	,736	-1,16	2,66
32. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿ánimas al alumnado recordando lo que ha mejorado hasta ahora?:	11-15	<5	-,750	,468	,642	-2,44	,94
		5-10	-,750	,468	,642	-2,44	,94
		16-20	-,500	,468	,882	-2,19	1,19
		>20	,000	,559	1,000	-2,02	2,02
	16-20	<5	-,250	,433	,986	-1,81	1,31
		5-10	-,250	,433	,986	-1,81	1,31
		11-15	,500	,468	,882	-1,19	2,19
		>20	,500	,530	,921	-1,41	2,41
	>20	<5	-,750	,530	,736	-2,66	1,16
		5-10	-,750	,530	,736	-2,66	1,16
		11-15	,000	,559	1,000	-2,02	2,02
		16-20	-,500	,530	,921	-2,41	1,41
33. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿felicitas a los alumnos y alumnas que han trabajado bien?:	<5	5-10	,000	,475	1,000	-1,72	1,72
		11-15	,083	,513	1,000	-1,77	1,94
		16-20	,500	,475	,887	-1,22	2,22
		>20	,250	,582	,995	-1,85	2,35
	5-10	<5	,000	,475	1,000	-1,72	1,72
		11-15	,083	,513	1,000	-1,77	1,94
		16-20	,500	,475	,887	-1,22	2,22
		>20	,250	,582	,995	-1,85	2,35

		>20	,250	,582	,995	-1,85	2,35
	11-15	<5	-,083	,513	1,000	-1,94	1,77
		5-10	-,083	,513	1,000	-1,94	1,77
		16-20	,417	,513	,952	-1,44	2,27
		>20	,167	,613	,999	-2,05	2,38
	16-20	<5	-,500	,475	,887	-2,22	1,22
		5-10	-,500	,475	,887	-2,22	1,22
		11-15	-,417	,513	,952	-2,27	1,44
		>20	-,250	,582	,995	-2,35	1,85
	>20	<5	-,250	,582	,995	-2,35	1,85
		5-10	-,250	,582	,995	-2,35	1,85
		11-15	-,167	,613	,999	-2,38	2,05
		16-20	,250	,582	,995	-1,85	2,35
34. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿llamas la atención a los alumnos y alumnas que no han tenido una buena actitud de trabajo?:	<5	5-10	,750	,520	,723	-1,13	2,63
		11-15	,250	,562	,995	-1,78	2,28
		16-20	1,500	,520	,147	-,38	3,38
		>20	,250	,637	,997	-2,05	2,55
	5-10	<5	-,750	,520	,723	-2,63	1,13
		11-15	-,500	,562	,935	-2,53	1,53
		16-20	,750	,520	,723	-1,13	2,63
		>20	-,500	,637	,958	-2,80	1,80
	11-15	<5	-,250	,562	,995	-2,28	1,78
		5-10	,500	,562	,935	-1,53	2,53
		16-20	1,250	,562	,347	-,78	3,28
		>20	,000	,672	1,000	-2,43	2,43
	16-20	<5	-1,500	,520	,147	-3,38	,38
		5-10	-,750	,520	,723	-2,63	1,13
		11-15	-1,250	,562	,347	-3,28	,78
		>20	-1,250	,637	,463	-3,55	1,05
	>20	<5	-,250	,637	,997	-2,55	2,05
		5-10	,500	,637	,958	-1,80	2,80
		11-15	,000	,672	1,000	-2,43	2,43
		16-20	1,250	,637	,463	-1,05	3,55
35. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿haces pensar al alumnado sobre los aspectos más importantes de la actividad que se acaba de realizar?:	<5	5-10	,000	,250	1,000	-,90	,90
		11-15	1,000*	,270	,043	,03	1,97
		16-20	,500	,250	,445	-,40	1,40
		>20	,500	,306	,627	-,61	1,61

5-10	<5	,000	,250	1,000	-,90	,90
	11-15	1,000*	,270	,043	,03	1,97
	16-20	,500	,250	,445	-,40	1,40
	>20	,500	,306	,627	-,61	1,61
11-15	<5	-1,000*	,270	,043	-1,97	-,03
	5-10	-1,000*	,270	,043	-1,97	-,03
	16-20	-,500	,270	,517	-1,47	,47
	>20	-,500	,323	,670	-1,67	,67
16-20	<5	-,500	,250	,445	-1,40	,40
	5-10	-,500	,250	,445	-1,40	,40
	11-15	,500	,270	,517	-,47	1,47
	>20	,000	,306	1,000	-1,11	1,11
>20	<5	-,500	,306	,627	-1,61	,61
	5-10	-,500	,306	,627	-1,61	,61
	11-15	,500	,323	,670	-,67	1,67
	16-20	,000	,306	1,000	-1,11	1,11

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Prueba T Género del Profesorado

Estadísticos de grupo

		4. ¿Eres?:	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
5. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia explicas los objetivos de la actividad?:	Un profesor	12	3,17	,718	,207	
	Una profesora	5	3,00	,707	,316	
6. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia explicas para qué sirve la actividad, por qué es bueno hacerla?:	Un profesor	12	2,83	,577	,167	
	Una profesora	5	3,00	,707	,316	
7. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia animas al alumnado para que se esfuerce por hacerla bien?:	Un profesor	12	3,25	,754	,218	
	Una profesora	5	3,20	,837	,374	
8. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia indicas los errores más frecuentes que se pueden cometer?:	Un profesor	12	3,17	,835	,241	
	Una profesora	5	2,60	,548	,245	
9. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia te aseguras de que el alumnado ha entendido bien lo que hay que hacer?:	Un profesor	12	3,50	,522	,151	
	Una profesora	5	3,60	,548	,245	
10. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia resaltas los aspectos más importantes de la actividad?:	Un profesor	12	3,33	,778	,225	
	Una profesora	5	2,60	,548	,245	
11. Cuando estás dando la clase de Educación Física y durante la realización de una actividad, tienes que dar una información de carácter general o decir algo sobre el desarrollo de la actividad (corregir errores, animar, estimular...) que se está...	Un profesor	12	2,92	,289	,083	
	Una profesora	5	2,40	,894	,400	
12. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le preguntas cosas para saber si ha entendido bien lo que tiene que hacer?:	Un profesor	12	1,17	,389	,112	
	Una profesora	5	1,00	,000	,000	
13. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le indicas qué tiene que hacer para hacerlo bien?:	Un profesor	12	1,08	,289	,083	
	Una profesora	5	1,00	,000	,000	
14. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le animas para que no se desanime por los errores?:	Un profesor	12	1,08	,289	,083	
	Una profesora	5	1,40	,548	,245	
15. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le animas recordándole lo que ha mejorado hasta ahora?:	Un profesor	12	1,42	,515	,149	
	Una profesora	5	1,60	,548	,245	
16. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le dices por qué motivo está cometiendo los errores?:	Un profesor	12	1,25	,452	,131	
	Una profesora	5	1,20	,447	,200	
17. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le ayudas a que identifique la causa de sus errores?:	Un profesor	12	1,25	,452	,131	
	Una profesora	5	1,40	,548	,245	
18. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le dices en qué aspectos de la tarea tiene que poner la mayor atención?:	Un profesor	12	1,08	,289	,083	
	Una profesora	5	1,00	,000	,000	
19. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en	Un profesor	12	1,42	,515	,149	

particular durante la realización de una actividad, ¿le llamas la atención cuando ves que lo hace ma?:	Una profesora	5	1,20	,447	,200
20. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le pones otra actividad más fácil cuando ves que no le sale lo que tiene que hacer?:	Un profesor	12	1,58	,515	,149
	Una profesora	5	1,60	,548	,245
21. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le haces preguntas para que descubra cómo tiene que hacerlo?:	Un profesor	12	1,50	,522	,151
	Una profesora	5	1,00	,000	,000
22. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma uno)	Un profesor	12	1,42	,515	,149
	Una profesora	5	1,20	,447	,200
23. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma dos)	Un profesor	12	3,17	1,115	,322
	Una profesora	5	3,40	,894	,400
24. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma tres)	Un profesor	12	5,08	1,165	,336
	Una profesora	5	5,40	,894	,400
25. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma cuatro)	Un profesor	12	6,92	1,621	,468
	Una profesora	5	7,60	1,342	,600
26. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma cinco)	Un profesor	8	8,63	1,408	,498
	Una profesora	5	9,40	1,342	,600
27. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿dices al alumnado si las cosas les han salido bien?:	Un profesor	12	2,42	,515	,149
	Una profesora	5	2,00	,000	,000
28. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿dices al alumnado si las cosas no les han salido bien?:	Un profesor	12	2,17	,718	,207
	Una profesora	5	2,20	,447	,200
29. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿preguntas a los alumnos y alumnas por los problemas que han tenido para hacer la actividad?:	Un profesor	12	2,17	,577	,167
	Una profesora	5	2,40	,548	,245
30. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿indicas los errores que ha cometido la mayoría del alumnado?:	Un profesor	12	2,83	,718	,207
	Una profesora	5	2,80	,447	,200
31. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿dices por qué motivo se siguen cometiendo algunos errores?:	Un profesor	12	2,92	,793	,229
	Una profesora	5	2,80	,447	,200
32. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿animas al alumnado recordando lo que ha mejorado hasta ahora?:	Un profesor	12	2,50	,674	,195
	Una profesora	5	2,40	,548	,245
33. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer	Un profesor	12	2,67	,651	,188

una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿felicitas a los alumnos y alumnas que han trabajado bien?:	Una profesora	5	2,40	,548	,245
34. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿llamas la atención a los alumnos y alumnas que no han tenido una buena actitud de trabajo?:	Un profesor	12	2,58	,900	,260
	Una profesora	5	2,80	,837	,374
35. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿haces pensar al alumnado sobre los aspectos más importantes de la actividad que se acaba de realizar?:	Un profesor	12	2,58	,515	,149
	Una profesora	5	2,80	,447	,200

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
5. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia explicas los objetivos de la actividad?:	Se han asumido varianzas iguales	,405	,534	,438	15	,668	,167	,381	-,644	,978
	No se han asumido varianzas iguales			,441	7,658	,672	,167	,378	-,712	1,045
6. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia explicas para qué sirve la actividad, por qué es bueno hacerla?:	Se han asumido varianzas iguales	,005	,943	-,509	15	,618	-,167	,327	-,864	,531
	No se han asumido varianzas iguales			-,466	6,353	,657	-,167	,357	-1,030	,696
7. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia animas al alumnado para que se esfuerce por hacerla bien?:	Se han asumido varianzas iguales	,005	,944	,121	15	,905	,050	,413	-,831	,931
	No se han asumido varianzas iguales			,116	6,877	,911	,050	,433	-,977	1,077
8. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia indicas los errores más frecuentes que se pueden cometer?:	Se han asumido varianzas iguales	1,263	,279	1,385	15	,186	,567	,409	-,306	1,439
	No se han asumido varianzas iguales			1,649	11,555	,126	,567	,344	-,185	1,319
9. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia te aseguras de que el alumnado ha entendido bien lo que hay que hacer?:	Se han asumido varianzas iguales	,441	,517	-,355	15	,728	-,100	,282	-,700	,500
	No se han asumido varianzas iguales			-,348	7,227	,738	-,100	,288	-,776	,576
10. Cuando en la clase de Educación Física planteas una actividad nueva, antes de empezar a hacerla, ¿con qué frecuencia resaltas los aspectos más importantes de la actividad?:	Se han asumido varianzas iguales	1,335	,266	1,902	15	,076	,733	,385	-,088	1,555
	No se han asumido varianzas iguales			2,206	10,789	,050	,733	,332	,000	1,467
11. Cuando estás dando la clase de Educación Física y durante la realización de una actividad, tienes que dar una información de carácter general o decir algo sobre el desarrollo de la actividad (corregir errores, animar, estimular...) que se está...	Se han asumido varianzas iguales	13,686	,002	1,853	15	,084	,517	,279	-,078	1,111
	No se han asumido varianzas iguales			1,265	4,352	,270	,517	,409	-,582	1,616

12. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le preguntas cosas para saber si ha entendido bien lo que tiene que hacer?:	Se han asumido varianzas iguales	5,515	,033	,939	15	,362	,167	,177	-,212	,545
	No se han asumido varianzas iguales			1,483	11,000	,166	,167	,112	-,081	,414
13. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le indicas qué tiene que hacer para hacerlo bien?:	Se han asumido varianzas iguales	1,941	,184	,633	15	,536	,083	,132	-,197	,364
	No se han asumido varianzas iguales			1,000	11,000	,339	,083	,083	-,100	,267
14. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le animas para que no se desanime por los errores?:	Se han asumido varianzas iguales	8,281	,012	-1,584	15	,134	-,317	,200	-,743	,110
	No se han asumido varianzas iguales			-1,224	4,955	,276	-,317	,259	-,984	,350
15. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le animas recordándole lo que ha mejorado hasta ahora?:	Se han asumido varianzas iguales	,015	,903	-,657	15	,521	-,183	,279	-,778	,411
	No se han asumido varianzas iguales			-,640	7,137	,542	-,183	,287	-,858	,492
16. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le dices por qué motivo está cometiendo los errores?:	Se han asumido varianzas iguales	,188	,671	,208	15	,838	,050	,240	-,462	,562
	No se han asumido varianzas iguales			,209	7,632	,840	,050	,239	-,505	,605
17. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le ayudas a que identifique la causa de sus errores?:	Se han asumido varianzas iguales	,956	,344	-,588	15	,566	-,150	,255	-,694	,394
	No se han asumido varianzas iguales			-,540	6,408	,607	-,150	,278	-,819	,519
18. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le dices en qué aspectos de la tarea tiene que poner la mayor atención?:	Se han asumido varianzas iguales	1,941	,184	,633	15	,536	,083	,132	-,197	,364
	No se han asumido varianzas iguales			1,000	11,000	,339	,083	,083	-,100	,267
19. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le llamas la atención cuando ves que lo hace mal?:	Se han asumido varianzas iguales	3,959	,065	,818	15	,426	,217	,265	-,348	,781
	No se han asumido varianzas iguales			,869	8,677	,408	,217	,249	-,350	,784
20. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le pones otra actividad más fácil cuando ves que no le sale lo que tiene que hacer?:	Se han asumido varianzas iguales	,015	,903	-,060	15	,953	-,017	,279	-,611	,578
	No se han asumido varianzas iguales			-,058	7,137	,955	-,017	,287	-,692	,658

21. En general, cuando corriges a un alumno o alumna en particular durante la realización de una actividad, ¿le haces preguntas para que descubra cómo tiene que hacerlo?:	Se han asumido varianzas iguales	.	.	2,100	15	,053	,500	,238	-,007	1,007
	No se han asumido varianzas iguales			3,317	11,000	,007	,500	,151	,168	,832
22. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma uno)	Se han asumido varianzas iguales	3,959	,065	,818	15	,426	,217	,265	-,348	,781
	No se han asumido varianzas iguales			,869	8,677	,408	,217	,249	-,350	,784
23. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma dos)	Se han asumido varianzas iguales	,079	,782	-,413	15	,685	-,233	,564	-1,436	,970
	No se han asumido varianzas iguales			-,455	9,418	,660	-,233	,513	-1,387	,920
24. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma tres)	Se han asumido varianzas iguales	,034	,856	-,541	15	,596	-,317	,585	-1,564	,930
	No se han asumido varianzas iguales			-,606	9,857	,558	-,317	,522	-1,483	,850
25. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma cuatro)	Se han asumido varianzas iguales	,081	,780	-,827	15	,421	-,683	,826	-2,444	1,077
	No se han asumido varianzas iguales			-,898	9,121	,392	-,683	,761	-2,401	1,035
26. Cuando hay que corregir a un alumno o alumna durante la realización de una actividad porque no lo está haciendo bien, en general, ¿qué formas de proceder te parecen más importantes respecto a las otras?: (forma cinco)	Se han asumido varianzas iguales	,494	,497	-,982	11	,347	-,775	,789	-2,512	,962
	No se han asumido varianzas iguales			-,994	8,972	,346	-,775	,780	-2,539	,989
27. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿dices al alumnado si las cosas les han salido bien?:	Se han asumido varianzas iguales	154,41	,000	1,775	15	,096	,417	,235	-,084	,917
	No se han asumido varianzas iguales	2		2,803	11,000	,017	,417	,149	,089	,744
28. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿dices al alumnado si las cosas no les han salido bien?:	Se han asumido varianzas iguales	1,305	,271	-,095	15	,925	-,033	,349	-,778	,712
	No se han asumido varianzas iguales			-,116	12,118	,910	-,033	,288	-,660	,593
29. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿preguntas a los alumnos y alumnas por los problemas que han tenido para hacer la actividad?:	Se han asumido varianzas iguales	,130	,723	-,770	15	,453	-,233	,303	-,880	,413
	No se han asumido varianzas iguales			-,788	7,942	,454	-,233	,296	-,917	,451

30. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿indicas los errores que ha cometido la mayoría del alumnado?:	Se han asumido varianzas iguales	1,305	,271	,095	15	,925	,033	,349	-,712	,778
	No se han asumido varianzas iguales			,116	12,118	,910	,033	,288	-,593	,660
31. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿dices por qué motivo se siguen cometiendo algunos errores?:	Se han asumido varianzas iguales	1,648	,219	,306	15	,764	,117	,382	-,697	,930
	No se han asumido varianzas iguales			,384	13,143	,707	,117	,304	-,539	,773
32. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿animas al alumnado recordando lo que ha mejorado hasta ahora?:	Se han asumido varianzas iguales	,586	,456	,292	15	,774	,100	,342	-,629	,829
	No se han asumido varianzas iguales			,320	9,297	,756	,100	,313	-,604	,804
33. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿felicitas a los alumnos y alumnas que han trabajado bien?:	Se han asumido varianzas iguales	,299	,593	,801	15	,436	,267	,333	-,443	,976
	No se han asumido varianzas iguales			,864	8,970	,410	,267	,309	-,432	,966
34. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿llamas la atención a los alumnos y alumnas que no han tenido una buena actitud de trabajo?:	Se han asumido varianzas iguales	,219	,646	-,461	15	,652	-,217	,470	-1,219	,786
	No se han asumido varianzas iguales			-,476	8,105	,647	-,217	,456	-1,265	,832
35. Durante la clase, cuando se ha terminado de hacer una actividad, antes de pasar a la siguiente tarea, ¿haces pensar al alumnado sobre los aspectos más importantes de la actividad que se acaba de realizar?:	Se han asumido varianzas iguales	3,959	,065	-,818	15	,426	-,217	,265	-,781	,348
	No se han asumido varianzas iguales			-,869	8,677	,408	-,217	,249	-,784	,350

Anexo 5

**Tablas de frecuencia y duración de las categorías utilizadas en el
discurso por los docentes de E. Primaria y E. Secundaria**

Categorías que se emplean más en E. Primaria, teniendo en cuenta la frecuencia

CONTENIDO DE LA INFORMACIÓN	Frecuencia en E. Primaria
Organización de la tarea	362
Motivación-empuje	145
Ofrecimiento de soluciones	103
Evaluación de la tarea	99
Censura	72
Reglamentario	67
Pregunta sobre tarea	66
Reiteración de algún aspecto de la tarea	63
Técnico-táctico	48
Indicación de errores	43
Descripción de la tarea	36
Motivación-alaba	34
Demostración de la tarea	32
Motivación-reto	27
Medidas de seguridad	14
Objetivo de la tarea	10
Explicación de errores	8
Variación de la tarea	9
Errores más frecuentes	5
Funcionalidad de la tarea	4
Presentación de la sesión	4
Vinculación con otra tarea	3
Resolución de conflictos	2
Adaptación de la tarea	1
Propósito de la tarea	0
Planteamiento de una tarea alternativa	0
Información errónea	0
Objetivo de la sesión	0
Evaluación de la sesión	0
Irrelevante	80

Categorías que se emplean más en E. Primaria, teniendo en cuenta la duración de las intervenciones

CONTENIDO DE LA INFORMACIÓN	Duración
Organización de la tarea	0:34:18
Descripción de la tarea	0:08:19
Ofrecimiento de soluciones	0:07:22
Demostración de la tarea	0:06:33
Motivación-empuje	0:05:35
Reiteración de algún aspecto de la tarea	0:04:54
Censura	0:04:39
Reglamentario	0:04:19
Técnico-táctico	0:03:58
Evaluación de la tarea	0:03:42
Pregunta sobre tarea	0:03:24
Indicación de errores	0:02:01
Motivación-reto	0:01:44
Presentación de la sesión	0:01:41
Motivación-alaba	0:01:27
Variación de la tarea	0:01:23
Objetivo de la tarea	0:01:13
Explicación de errores	0:00:44
Medidas de seguridad	0:00:29
Errores más frecuentes	0:00:22
Funcionalidad de la tarea	0:00:17
Vinculación con otra tarea	0:00:17
Resolución de conflictos	0:00:09
Adaptación de la tarea	0:00:06
Propósito de la tarea	0:00:00
Planteamiento de una tarea alternativa	0:00:00
Información errónea	0:00:00
Objetivo de la sesión	0:00:00
Evaluación de la sesión	0:00:00
Irrelevante	0:06:53

Comparación de la frecuencia y la duración de las categorías en E. Primaria

CONTENIDO DE LA INFORMACIÓN	Frecuencia en E. Primaria	Orden frecuencia	Orden duración	Duración
Organización de la tarea	362	1	1	0:34:18
Motivación-empuje	145	2	5	0:05:35
Ofrecimiento de soluciones	103	3	3	0:07:22
Evaluación de la tarea	99	4	10	0:03:42
Censura	72	5	7	0:04:39
Reglamentario	67	6	8	0:04:19
Pregunta sobre tarea	66	7	11	0:03:24
Reiteración de algún aspecto de la tarea	63	8	6	0:04:54
Técnico-táctico	48	9	9	0:03:58
Indicación de errores	43	10	12	0:02:01
Descripción de la tarea	36	11	2	0:08:19
Motivación-alaba	34	12	15	0:01:27
Demostración de la tarea	32	13	4	0:06:33
Motivación-reto	27	14	13	0:01:44
Medidas de seguridad	14	15	19	0:00:29
Objetivo de la tarea	10	16	17	0:01:13
Explicación de errores	8	17	18	0:00:44
Variación de la tarea	9	18	16	0:01:23
Errores más frecuentes	5	19	20	0:00:22
Funcionalidad de la tarea	4	20	21	0:00:17
Presentación de la sesión	4	21	14	0:01:41
Vinculación con otra tarea	3	22	22	0:00:17
Resolución de conflictos	2	23	23	0:00:09
Adaptación de la tarea	1	24	24	0:00:06
Propósito de la tarea	0	25	25	0:00:00
Planteamiento de una tarea alternativa	0	26	26	0:00:00
Información errónea	0	27	27	0:00:00
Objetivo de la sesión	0	28	28	0:00:00
Evaluación de la sesión	0	29	29	0:00:00
Irrelevante	80			0:06:53

Categorías que se emplean más en E. Secundaria, teniendo en cuenta la frecuencia

CONTENIDO DE LA INFORMACIÓN	Frecuencia en E. Secundaria
Organización de la tarea	1007
Pregunta sobre tarea	485
Motivación-empuje	389
Reiteración de algún aspecto de la tarea	371
Evaluación de la tarea	321
Ofrecimiento de soluciones	317
Censura	252
Indicación de errores	210
Técnico-táctico	207
Descripción de la tarea	174
Reglamentario	146
Motivación-reto	93
Demostración de la tarea	92
Motivación-alaba	79
Objetivo de la tarea	42
Variación de la tarea	36
Funcionalidad de la tarea	28
Vinculación con otra tarea	21
Errores más frecuentes	20
Explicación de errores	19
Propósito de la tarea	12
Medidas de seguridad	11
Resolución de conflictos	5
Planteamiento de una tarea alternativa	5
Información errónea	4
Presentación de la sesión	4
Objetivo de la sesión	3
Adaptación de la tarea	2
Evaluación de la sesión	0
Irrelevante	239

Categorías que se emplean más en E. Secundaria, teniendo en cuenta la duración de las intervenciones

CONTENIDO DE LA INFORMACIÓN	Duración
Organización de la tarea	1:21:31
Descripción de la tarea	0:37:21
Pregunta sobre tarea	0:30:20
Reiteración de algún aspecto de la tarea	0:28:32
Técnico-táctico	0:19:11
Ofrecimiento de soluciones	0:18:58
Censura	0:17:31
Motivación-empuje	0: 17:12
Demostración de la tarea	0:14:50
Indicación de errores	0:11:50
Evaluación de la tarea	0:11:45
Reglamentario	0:10:53
Motivación-reto	0:06:32
Objetivo de la tarea	0:05:56
Variación de la tarea	0:04:40
Motivación-alaba	0:03:50
Funcionalidad de la tarea	0:03:15
Vinculación con otra tarea	0:03:02
Presentación de la sesión	0:01:45
Errores más frecuentes	0:01:37
Explicación de errores	0:01:21
Propósito de la tarea	0:01:03
Objetivo de la sesión	0:01:01
Resolución de conflictos	0:00:59
Planteamiento de una tarea alternativa	0:00:48
Medidas de seguridad	0:00:36
Información errónea	0:00:22
Adaptación de la tarea	0:00:18
Evaluación de la sesión	0:00:00
Irrelevante	0:25:42

Comparación de la frecuencia y la duración en el que aparecen las categorías en E. Secundaria

CONTENIDO DE LA INFORMACIÓN	Frecuencia en E. Secundaria	Orden frecuencia	Orden duración	Duración
Organización de la tarea	1007	1	1	1:21:31
Pregunta sobre tarea	485	2	3	0:30:20
Motivación-empuje	389	3	8	0:17:12
Reiteración de algún aspecto de la tarea	371	4	4	0:28:32
Evaluación de la tarea	321	5	11	0:11:45
Ofrecimiento de soluciones	317	6	6	0:18:58
Censura	252	7	7	0:17:31
Indicación de errores	210	8	10	0:11:50
Técnico-táctico	207	9	5	0:19:11
Descripción de la tarea	174	10	2	0:37:21
Reglamentario	146	11	12	0:10:53
Motivación-reto	93	12	13	0:06:32
Demostración de la tarea	92	13	9	0:14:50
Motivación-alaba	79	14	16	0:03:50
Objetivo de la tarea	42	15	14	0:05:56
Variación de la tarea	36	16	15	0:04:40
Funcionalidad de la tarea	28	17	17	0:03:15
Vinculación con otra tarea	21	18	18	0:03:02
Errores más frecuentes	20	19	20	0:01:37
Explicación de errores	19	20	21	0:01:21
Propósito de la tarea	12	21	22	0:01:03
Medidas de seguridad	11	22	26	0:00:36
Resolución de conflictos	5	23	24	0:00:59
Planteamiento de una tarea alternativa	5	24	25	0:00:48
Información errónea	4	25	27	0:00:22
Presentación de la sesión	4	26	19	0:01:45
Objetivo de la sesión	3	27	23	0:01:01
Adaptación de la tarea	2	28	28	0:00:18
Evaluación de la sesión	0	29	29	0:00:00
Irrelevante	239			0:25:42

Comparación de la frecuencia y el orden en el que aparecen las categorías en E. Primaria y E. Secundaria.

CONTENIDO DE LA INFORMACIÓN	Frecuencia en E. Secundaria	Orden en E. Secundaria	Orden en E. Primaria	Frecuencia en E. Primaria
Organización de la tarea	1007	1	1	362
Pregunta sobre tarea	485	2	7	66
Motivación-empuje	389	3	2	145
Reiteración de algún aspecto de la tarea	371	4	8	63
Evaluación de la tarea	321	5	4	99
Ofrecimiento de soluciones	317	6	3	103
Censura	252	7	5	72
Indicación de errores	210	8	10	43
Técnico-táctico	207	9	9	48
Descripción de la tarea	174	10	11	36
Reglamentario	146	11	6	67
Motivación-reto	93	12	14	27
Demostración de la tarea	92	13	13	32
Motivación-alaba	79	14	12	34
Objetivo de la tarea	42	15	16	10
Variación de la tarea	36	16	18	9
Funcionalidad de la tarea	28	17	20	4
Vinculación con otra tarea	21	18	22	3
Errores más frecuentes	20	19	19	5
Explicación de errores	19	20	17	8
Propósito de la tarea	12	21	25	0
Medidas de seguridad	11	22	15	14
Resolución de conflictos	5	23	23	2
Planteamiento de una tarea alternativa	5	24	26	0
Información errónea	4	25	27	0
Presentación de la sesión	4	26	21	4
Objetivo de la sesión	3	27	28	0
Adaptación de la tarea	2	28	24	1
Evaluación de la sesión	0	29	29	0
Irrelevante	239			80

Comparación de la duración y el orden en el que aparecen las categorías en E. Primaria y E. Secundaria.

CONTENIDO DE LA INFORMACIÓN	Duración en E. Secundaria	Orden en E. Secundaria	Orden en E. Primaria	Duración en E. Primaria
Organización de la tarea	1:21:31	1	1	0:34:18
Descripción de la tarea	0:37:21	2	2	0:08:19
Pregunta sobre tarea	0:30:20	3	11	0:03:24
Reiteración de algún aspecto de la tarea	0:28:32	4	6	0:04:54
Técnico-táctico	0:19:11	5	9	0:03:58
Ofrecimiento de soluciones	0:18:58	6	3	0:07:22
Censura	0:17:31	7	7	0:04:39
Motivación-empuje	0:17:12	8	5	0:05:35
Demostración de la tarea	0:14:50	9	4	0:06:33
Indicación de errores	0:11:50	10	12	0:02:01
Evaluación de la tarea	0:11:45	11	10	0:03:42
Reglamentario	0:10:53	12	8	0:04:19
Motivación-reto	0:06:32	13	13	0:01:44
Objetivo de la tarea	0:05:56	14	17	0:01:13
Variación de la tarea	0:04:40	15	16	0:01:23
Motivación-alaba	0:03:50	16	15	0:01:27
Funcionalidad de la tarea	0:03:15	17	21	0:00:17
Vinculación con otra tarea	0:03:02	18	22	0:00:17
Presentación de la sesión	0:01:45	19	14	0:01:41
Errores más frecuentes	0:01:37	20	20	0:00:22
Explicación de errores	0:01:21	21	18	0:00:44
Propósito de la tarea	0:01:03	22	25	0:00:00
Objetivo de la sesión	0:01:01	23	28	0:00:00
Resolución de conflictos	0:00:59	24	23	0:00:09
Planteamiento de una tarea alternativa	0:00:48	25	26	0:00:00
Medidas de seguridad	0:00:36	26	19	0:00:29
Información errónea	0:00:22	27	27	0:00:00
Adaptación de la tarea	0:00:18	28	24	0:00:06
Evaluación de la sesión	0:00:00	29	29	0:00:00
Irrelevante	0:25:42			0:06:53